



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LENGUA Y LITERATURA HISPANICAS

ANALISIS COMPARATIVO DE LA COMPLEJIDAD
SINTACTICA DE ALUMNOS DE LA ENP Y DEL CCH UNAM

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
**LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURA
H I S P A N I C A S**
P R E S E N T A
JACARANDA SALVATIERRA CRUZ

DIRECTOR DE TESIS: JUAN LOPEZ CHAVEZ



Facultad de
Filosofía y Letras

MEXICO, D.F.

ENERO 2007



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.

A la memoria de mi maestra Marina Arjona Iglesias quien tuvo la paciencia y dedicación de enseñarme las letras, las palabras....la lingüística - que es "de la mayor importancia"-, a llevar la lengua de la ciencia a la pasión.

Agradezco al grupo Pinos porque este trabajo es resultado de su compañía y apoyo.

A mi mamá y mis hermanas porque han estado conmigo cuando las necesito.

A mis sinodales, los profesores Lourdes Santiago, Beatriz Arias, Fernando Rodríguez y Ricardo Arriaga por su dedicación y comentarios.

Principalmente agradezco al Doctor Juan López Chávez quien dio continuidad y la claridad necesaria para poder concluirlo. Pero sobre todo le agradezco que sea mi maestro.

ÍNDICE

0. INTRODUCCIÓN	1
1. METODOLOGÍA	6
1.1. JUSTIFICACIÓN	6
1.2. OBJETIVOS	11
1.3. HIPÓTESIS	11
1.4. EL INSTRUMENTO DE PRUEBA	12
1.5. LA MUESTRA	14
2. MARCO TEÓRICO	22
2.1. ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA	22
2.2. DESARROLLO DE LA LENGUA MATERNA	24
2.3. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	26
2.4. LOS NIVELES DE LA LENGUA	31
2.5. TIPOS DE DISCURSO	32
2.6. LA GRAMÁTICA	34
2.7. LA GRAMÁTICA ESTRUCTURAL	37
2.8. MADUREZ SINTÁCTICA	42
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	45
3.1. ORACIONES COORDINADAS	52
3.1.1. ORACIONES COORDINADAS EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA	52
3.1.1.1. ORACIONES COORDINADAS POR SEXO	55
3.1.1.1.1. ORACIONES COORDINADAS DE MUJERES	55
3.1.1.1.2. ORACIONES COORDINADAS DE HOMBRES	59
3.1.1.1.3. ORACIONES COORDINADAS DE HOMBRES Y MUJERES	62
3.1.1.2. ORACIONES COORDINADAS POR EDAD	65
3.1.2. ORACIONES COORDINADAS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	69
3.1.2.1. ORACIONES COORDINADAS POR SEXO	72
3.1.2.1.1. ORACIONES COORDINADAS DE MUJERES	72
3.1.2.1.2. ORACIONES COORDINADAS DE HOMBRES	76
3.1.2.1.3. ORACIONES COORDINADAS DE HOMBRES Y MUJERES	79
3.1.2.2. ORACIONES COORDINADAS POR EDAD	82

3.2 ORACIONES SUBORDINADAS	85
3.2.1 ORACIONES SUBORDINADAS EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA	85
3.2.1.1 ORACIONES SUBORDINADAS POR SEXO	89
3.2.1.1.1 ORACIONES DE SUBORDINADAS DE MUJERES	89
3.2.1.1.2 ORACIONES SUBORDINADAS DE HOMBRES	92
3.2.1.1.3 ORACIONES SUBORDINADAS DE HOMBRES Y MUJERES	96
3.2.1.2 ORACIONES SUBORDINADAS POR EDAD	101
3.2.2 ORACIONES SUBORDINADAS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	105
3.2.2.1 ORACIONES SUBORDINADAS POR SEXO	109
3.2.2.1.1 ORACIONES SUBORDINADAS DE MUJERES	109
3.2.2.1.2 ORACIONES SUBORDINADAS DE HOMBRES	112
3.2.2.1.3 ORACIONES SUBORDINADAS DE HOMBRES Y MUJERES	116
3.2.2.2 ORACIONES SUBORDINADAS POR EDAD	120
3.3 ÍNDICE DE MADUREZ SINTÁCTICA	125
3.3.1. ÍNDICE DE MADUREZ SINTÁCTICA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA	125
3.3.2. ÍNDICE DE MADUREZ SINTÁCTICA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	128
4. CONCLUSIONES	131
BIBLIOGRAFIA	135

0. INTRODUCCIÓN

Las dificultades que presentan los estudiantes del nivel medio superior en sus prácticas de oralidad, lectura y escritura son una constante confirmada diariamente en el quehacer docente y en investigaciones ya realizadas sobre el tema.

Debe tenerse en cuenta que si en el nivel subsecuente al bachillerato, el que conocemos como nivel de estudios profesionales, eliminamos las carreras estrictamente humanistas, cualquier asunto relacionado con la lengua se extingue, y en el mejor de los casos se torna subsidiario. Esto quiere decir que la última formación que de la lengua se proporciona en la casi totalidad de los universitarios es en ese nivel, en el de educación media superior.

La materia de lengua es un requisito obligatorio en el bachillerato. Pretende proporcionar al alumno herramientas suficientes para desarrollar las habilidades lingüísticas de la lectura, la capacidad de la redacción, así como la competencia para poder diferenciar las estructuras gramaticales.

En el presente estudio se observan características generales y particulares de las redacciones elaboradas por alumnos del bachillerato universitario, las cuales poseen diferentes tipos de estructuras sintácticas en las que se refleja irremediamente una pobreza lexical que desemboca definitivamente en problemas sintácticos, que —además— debido a las múltiples oscilaciones y alternancias de los programas educativos, no son resueltos.

A pesar de las horas de clase que se dedican al desarrollo de habilidades lingüísticas, los textos de los bachilleres de esta muestra tienen considerables carencias, originadas la mayoría de las veces en la falta de determinados elementos lingüísticos básicos.

Por eso es que resulta importante y necesario, en este punto, dar continuidad a la enseñanza de la lengua materna, en vista de que para muchos

universitarios —como ya se señaló con anterioridad— el bachillerato es la última etapa en que se aborda el tema desde una perspectiva de aprendizaje.

Es conveniente destacar que una de las preocupaciones que origina este tipo de estudios sobre la complejidad sintáctica se basa en el hecho de que las escuelas en el área de enseñanza de la lengua materna manejan planes de estudio con contenidos confusos que no permiten un adecuado desarrollo de habilidades lingüísticas en los alumnos. Me parece que la lengua, como las matemáticas, debe verse como el instrumento indispensable para adquirir cualquier otro tipo de conocimiento.

La enseñanza de la lengua no debería descansar sólo en los aspectos literarios, que en la formación media superior se utilizan corrientemente como el vehículo para habilitar a los alumnos en lo referente al conocimiento de la lengua, sino también en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. En otras palabras, no se debe confundir la enseñanza de la literatura con la enseñanza de la lengua; de la redacción con el desarrollo de las habilidades para la lectura y la redacción, con el incremento del vocabulario ni con la adquisición de la complejidad lingüística.

Por otro lado, la enseñanza de la lengua debe concebirse y aplicarse como un proceso que requiere continuidad, lo cual implica hacer adecuaciones en los programas para que los temas siempre lleven un orden progresivo procurando justamente el incremento de habilidades lingüísticas. El hecho radica en que es imperativa la necesidad de mejoras en los programas de enseñanza a nivel bachillerato para lograr en el estudiante desde una favorecedora adquisición de léxico, una integración coherente de los diferentes elementos sintácticos, hasta la elaboración compleja de los diferentes tipos de discurso.

En la educación media superior que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México —la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades— se dedica, en ambos sistemas, un promedio de entre tres y cinco horas a la semana a la enseñanza de la lengua, agrupadas en varias materias que

debemos suponer están enfocadas a desarrollar e incrementar las habilidades lingüísticas de los aprendices.

En este sentido es importante, por supuesto, determinar la cantidad de tiempo que debe dedicarse en el bachillerato a la enseñanza de la lengua. Sin embargo, es ciertamente mucho más relevante saber cómo se aprovechará ese tiempo.

No se trata simplemente de aprender gramática, ortografía, semántica, entre otros saberes, sino de ejercitar de manera planificada la capacidad de comprender textos de cualquier naturaleza, ya sea científicos o literarios, y de expresarse con coherencia y precisión haciendo uso de la lengua hablada o de la lengua escrita.

Al revisar el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades y el de la Escuela Nacional Preparatoria se entiende que las escuelas tienen la intención de impartir las asignaturas de lengua como materias teórico-prácticas, de acuerdo con los respectivos planes de estudio de ambos sistemas. En cada programa sobresalen los aspectos prácticos, esto es, la lectura, la expresión oral y la escritura, pero aquí comienza la preocupación, pues es en estudios como éste en los que los resultados del análisis de la escritura de los estudiantes evidencian que algo en esta metodología no está proporcionando efectivamente los elementos necesarios para lograr los objetivos que los sistemas escolares pretenden. Es decir, en la aplicación de estos programas de estudio, es probable que el profesor o los libros de texto o ambos a la vez carezcan de sólidas bases teóricas y metodológicas y que se ofrezcan lecturas inadecuadas y ejercicios de redacción mal estructurados.

Al revisar otros estudios semejantes al que ahora se presenta, se fortalece la pertinencia y hasta la urgencia de analizar seriamente los programas de estudio del nivel bachillerato, así como de realizar las modificaciones necesarias, firmes y estratégicas que hagan falta para generar mejores resultados en materia de la enseñanza de la lengua materna en el nivel medio superior.

En el análisis sintáctico que se realiza dentro de este trabajo se detecta, independientemente de la escuela de procedencia, la falta de herramientas en cuestiones gramaticales, lexicales, sintácticas y discursivas.

El análisis cualitativo de la muestra se simplifica visualmente con las gráficas que de género, edad y escuela se realizan aquí, con la intención siempre de explicitar lo más posible los resultados y establecer relaciones entre las variables que se consideran.

Partiendo de que el sistema educativo del nivel medio superior no ha logrado desarrollar las habilidades lingüísticas al nivel requerido por los programas a los que se han de enfrentar los alumnos, es decir, no ha logrado formar los saberes suficientes —el saber hacer— para construir eficazmente enunciados y textos de acuerdo con su nivel de estudios, en este trabajo, en suma, se busca medir y analizar el nivel de complejidad sintáctica de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, con la finalidad de evaluar la eficiencia de los programas de estudio de las materias relativas a la enseñanza de la lengua en los sistemas del nivel medio de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Asimismo, se pretende determinar los aciertos y carencias de los citados programas para proponer estrategias encaminadas a mejorar los planes de estudio y las técnicas de enseñanza-aprendizaje en el área de la lengua.

Aunado a lo anterior, se buscará detectar las diferencias de madurez sintáctica entre los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como entre las variables de edad y sexo.

En el primer capítulo se abordan los principales objetivos del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como la descripción de la encuesta con la que se recopiló la muestra de redacciones de los alumnos.

En el siguiente apartado se habla del desarrollo de la lengua y de las habilidades que la conforman. Se incluye además un esbozo de la gramática

estructural debido a que el análisis sintáctico de la muestra se basa en esta teoría gramatical.

El tercer capítulo está enfocado al análisis de las estadísticas que resultaron de los distintos rubros abordados para la medición de los aspectos sintácticos. Por último, en las conclusiones, se precisan algunas reflexiones en torno a la enseñanza de la lengua materna .

1. METODOLOGÍA

1.1. JUSTIFICACIÓN

La lingüística aplicada en sus aportes en el campo de la educación ha revelado entre otras cosas la falta de atención en los temas de enseñanza de lengua materna, asunto que, por cierto, no es privativo de la educación en México.

Ante la evidente incompetencia lingüística de los estudiantes del nivel medio superior y la falta de resultados derivados de los programas de estudio, es necesario, primero, elaborar estudios sobre el estado de las habilidades lingüísticas de los escolares y, con base en el conocimiento de esa realidad, plantear estrategias de desarrollo de dichas habilidades que formen parte de nuevos programas y métodos de enseñanza.

Lejos de querer unirme a la quejã de la tan mencionada problemática de la enseñanza de la lengua en sus diferentes niveles educativos, este trabajo se presenta como resultado de otros, cuya importancia radica en ser indicadores para un cambio en la educación mexicana, y también, como otros, intenta ofrecer, a partir de los datos obtenidos, una ejemplificación de los graves problemas de planeación lingüística del sistema educativo en México, con la esperanza de que sirva para posteriores estudios.

Muy cierto es que los proyectos del bachillerato de la UNAM nacen en circunstancias diferentes, pero están cimentados en el mismo objetivo general: la educación. A través de los años la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades han modificado los planes y programas de estudio, sin embargo la realidad demuestra que aún existen deficiencias graves que deben subsanarse, para ello se debe seguir trabajando.

En lo que concierne a la enseñanza de la lengua, que es lo que nos interesa en esta investigación, la finalidad de las materias que se imparten en ambos subsistemas es lograr egresados de bachillerato competentes en el uso de la lengua.

Para la formación lingüística y literaria del alumno de bachillerato, el Colegio de Ciencias y Humanidades propone el Taller de Lectura, Redacción e

Iniciación a la Investigación Documental 1 a 4, cuyas metodologías se basan, de acuerdo con su propio programa, en la lectura directa de textos de todo tipo, en la escritura y en la expresión oral como vías para manifestar lo aprendido.

El Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental es una materia que ocupa un lugar privilegiado en el Plan de Estudios en tanto que se considera indispensable para que los alumnos "aprendan a aprender", al buscar el desarrollo de habilidades lingüísticas para la asimilación y comprensión de la cultura;¹ sus objetivos son: "Incrementar la comprensión, interpretación y producción de textos verbales de tipos distintos, necesarios para la vida social, para sus estudios actuales y superiores, así como para una inserción en la cultura de nuestro tiempo, por medio del ejercicio de las habilidades fundamentales de escuchar, leer, hablar y escribir".² Además, el CCH se propone "incrementar en sus alumnos el disfrute de la lectura, la comprensión e interpretación de textos literarios, de manera apropiada a su naturaleza".³

Un objetivo más es que el alumno debe manejar procedimientos de obtención y organización de información, principalmente de fuentes documentales, "a través de las cuales conozca temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelva problemas de manera reflexiva y metódica".⁴

Con esta información es posible conocer los principales objetivos del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades en lo que respecta al área de lengua.

El plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria propone tres cursos para la formación lingüística del alumno. En cuarto grado, la asignatura Lengua Española establece las bases para el dominio de la lectura, del análisis literario, de

¹ Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación 2, CCH, UNAM, México, 2003, p. 4.

² *Ibidem*, p. 7.

³ *Ib.*, p. 5.

⁴ *Ib.*, p. 3.

la redacción y de la expresión oral. En quinto grado, la asignatura Literatura Universal permite acercarse al estudio 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 habilidades lingüísticas del educando. "En sexto grado 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, en este año de orientación, nuestra identidad cultural, así como para culminar el estudio y la aplicación de la lengua".⁵

El programa añade que se requiere de una ejercitación constante en el aula, además de que señala que el alumno llegará al convencimiento insoslayable de conocer bien su idioma, de usarlo en forma más precisa, clara, correcta y apropiada.⁶

Los objetivos del programa son claros y dicen que sus alumnos deben obtener "la habilidad de lectura de textos literarios o de cualquier otro tipo, desarrollo de actitudes y habilidades para enfrentar el análisis y la interpretación de un texto literario; ampliación del léxico, capacidad para investigar en fuentes documentales; desarrollo para el manejo de la lengua materna oral y escrita destreza para redactar y gusto e interés por la lectura".⁷

Las diferencias evidentes que se presentan en los programas marcan ya parámetros distintos sobre los intereses —no sobre los objetivos— que cada institución tiene sobre la enseñanza de la lengua.

Las expectativas puestas en los egresados del bachillerato de la UNAM en lo concerniente a la lengua materna son hasta cierto punto inalcanzables, debido en gran medida a la cantidad de información que se les da sin una planeación adecuada respecto de lo que debe enseñarse para cumplir los fines previstos en los programas y en función de los conocimientos que realmente poseen.

⁵ Programa de Estudios de la Asignatura de Lengua Española, UNAM, México, 2003, p. 4.

⁶ *Ibidem*, p. 6.

⁷ *Idem*.

Ante ese panorama, es lógico pensar que tampoco se tiene una forma sustentable de evaluar lo que se les enseña; es decir, la evaluación no con un examen como el que todos conocemos, sino una evaluación práctica en la que se compruebe que efectivamente el alumno es capaz de desenvolverse lingüísticamente con fluidez en su lengua materna.

Y es que con el paso del tiempo y con la buena intención de preparar más y mejor a los estudiantes se les recarga con informaciones "innovadoras y de punta" sin detenerse a evaluar los resultados que sus bachilleres están alcanzando. Ayudaría más que se les preparara fundamentalmente y, en principio, en el desarrollo de la lengua, lo que muy seguramente les facilitaría el aprendizaje de todas las demás cosas que tienen que saber, no sólo en cuestiones académicas, sino de la vida misma.

Una vez que se conocen las materias que con respecto a la lengua se imparten en ambos sistemas, puede observarse la necesidad de una separación en cuanto a la enseñanza de la lengua materna y la literatura, porque como ya se señaló con anterioridad y de forma muy enfática la literatura y la lengua pertenecen a rubros distintos.

Habría que preguntarse, en primer lugar si la lengua y la literatura deben estudiarse conjuntamente, en trabajos previos que he hecho con Juan López Chávez hemos respondido rotundamente que no. Que la lengua y la literatura pertenecen a disciplinas distintas y constituyen dos objetos de estudio claramente diferenciados. Así como no se estudian juntas la química y la física, la lengua y la literatura no pueden tampoco aprenderse juntas.⁸

En los dos sistemas escolares la fusión de conocimientos —por no decir de materias— complica para cualquiera la comprensión de los objetivos de la asignatura y peor aún de lo que se pretende enseñar, aún dejando de lado las cuestiones de los contenidos, que ya se puede imaginar variará dependiendo del profesor y la escuela.

⁸Marina Arjona, "La redacción y la enseñanza de la lengua materna", en *Actas del I encuentro sobre problemas del español en México*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1995, pp. 85-92.

La investigación realizada y que se presenta en este documento consiste en el análisis de textos escritos por alumnos que cursan el segundo año del bachillerato. Se parte del supuesto de que los alumnos a la mitad de su educación media ya se encuentran integrados a los procesos de enseñanza-aprendizaje más comunes de su sistema educativo y así son —también supuestamente— capaces de reconocer las expectativas de cada sistema. Inmersos, pues, en tales procesos poseen una determinada competencia lingüística, específicamente una determinada habilidad para la producción de textos; y son precisamente las estructuras sintácticas que aquéllos producen en tales condiciones —concretamente las formas oracionales y la frecuencia de uso de éstas— las que nos permitirán saber si en el nivel medio superior de la Universidad Nacional Autónoma de México —en los dos subsistemas— la escuela proporciona a los estudiantes de forma efectiva las herramientas necesarias para cubrir uno de los objetivos que se propone: “la redacción de textos”.

Las muestras del presente trabajo se extrajeron del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, y de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel número seis.

Este trabajo se centra en el estudio del empleo de estructuras sintácticas, cuyo análisis permitirá medir con índices numéricos el grado de madurez sintáctica de los alumnos, información que resulta de mucho interés para el conocimiento del estado de sus habilidades lingüísticas y que permitirá señalar con bases científicas y estadísticas si la escuela cumple o no adecuadamente su función en este rubro.

La realización de esta investigación no tiene únicamente el propósito de exponer las dificultades que los alumnos presentan en la elaboración de un texto, sino que plantea la posibilidad de buscar alternativas para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes del nivel medio superior.

1.2. OBJETIVOS

Objetivo general

Se pretende medir y analizar el nivel de madurez sintáctica de los alumnos del nivel medio superior en los sistemas de la Escuela Nacional Preparatoria (segundo grado) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (cuarto semestre) para evaluar la eficiencia de los programas de estudio de las materias correspondientes a la enseñanza de la lengua en los sistemas del nivel medio de la Universidad Nacional Autónoma de México y señalar, con base en los resultados del análisis y medición de la madurez sintáctica de los alumnos del nivel medio superior, las fortalezas y debilidades de los citados programas para sugerir estrategias orientadas a mejorar los planes de estudio y las técnicas de enseñanza-aprendizaje en lo que corresponde a los aspectos lingüísticos.

Objetivos particulares

- Se busca encontrar las diferencias de madurez sintáctica entre los alumnos de los sistemas de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Igualmente, se persigue detectar las diferencias de madurez sintáctica de acuerdo con las variables de edad y sexo en la muestra total.

1.3 HIPÓTESIS

El sistema educativo de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades no ha logrado contribuir de manera significativa en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, pues a pesar de los elementos que la escuela les ofrece, los estudiantes presentan deficiencias para construir enunciados y elaborar textos correspondientes con su nivel de estudios.

Los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades presentan un nivel de madurez sintáctica semejante.

Las mujeres tienen un nivel más alto en el desarrollo de destrezas y habilidades en la redacción de textos, mientras que la edad no es un factor determinante en el índice de madurez sintáctica.

1.4. INSTRUMENTO DE PRUEBA

Para poder realizar el análisis por medio del cual se obtiene el nivel de desarrollo sintáctico fue necesario crear un instrumento que consistió en dos puntos básicos:

1. Un cuestionario breve con preguntas como tipo de escuela anterior, nivel de estudios de los padres, el número de horas que ven televisión, e instrucciones que recopilan datos como edad y sexo, entre otros.
2. En el segundo punto se requirió que los alumnos elaboraran una redacción cuyo tema sugerido fue la última película que vieron en el cine, lo que daría como resultado un texto de tipo narrativo.

Instrumento

EDAD__		SEXO (M) (F)		GENERACIÓN__	
2.- Marca con una X la actividad que desempeña cada una de las personas mayores de 14 años que viven en tu casa					
ACTIVIDAD	MADRE	PADRE	HERMANOS	YO	OTROS
Hogar					
Estudiante					
Obrero					
Empleado					
Comerciante					
Trabajador por su cuenta					
Profesionista					
Empresario					
Directivo o funcionario					
Jubilado					

3.- ¿A cuánto ascienden en total los ingresos mensuales de tu familia?

Menos de \$3,000 () De \$3,100 a \$8,000 () De \$8,100 a \$15,000 () De \$15,000 a \$25,000 () Más de 25,000()

4.- Marca con una X el tipo de escuela en donde realizaste tus estudios anteriores.

TIPO	PRIMARIA	SECUNDARIA
Sólo Pública		
Sólo Privada		
Pública y Privada		

5.- Marca con una X el lugar en donde realizaste tus estudios anteriores.

LUGAR	PRIMARIA	SECUNDARIA
Distrito Federal		
Estado de México		
Otro Estado		

6.- ¿Cuál es el máximo nivel de estudios de tus padres y hermanos mayores de 14 años?

NIVEL DE ESTUDIOS	MADRE	PADRE	HERMANOS			
			A	B	C	D
Sin estudios						
Primaria						
Secundaria						
Carrera Técnica						
Bachillerato						
Licenciatura						
Posgrado						

7.- ¿ Has tomado algún curso o taller de redacción adicional al que cursas actualmente? En caso de que así sea indica en dónde y el porqué.

8.- ¿ Qué carrera piensas estudiar? En caso de que aún no lo decidas indica cuáles te gustan.

9.- Califica tu gusto por los siguientes tipos de lectura. En donde 1 es nada, 2 es poco, 3 es regular y 4 es mucho.

TIPO DE LECTURA	1	2	3	4
Libros de texto				
Otros libros				
Revistas culturales				
Revistas de entretenimiento				
Periódicos				
Comics				

10.- ¿Cuántas horas de televisión ves al día? _____

11.- ¿Qué programas ves? _____

Se obtuvieron así los textos para el análisis, además de otros datos útiles para el procesamiento estadístico.

1.5. LA MUESTRA

La muestra está compuesta por 60 alumnos y las correspondientes redacciones: 30 de la Escuela Nacional Preparatoria número 6 y 30 del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur.⁹ Ambas escuelas pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México. De los 30 textos de cada escuela, 15 son de hombres y 15 de mujeres.

Cada redacción tiene una clave en la que se puede identificar la edad, el sexo, el número de informante y la escuela a la que pertenece el alumno. Los datos están separados por la marca #.

Veamos un ejemplo:

⁹ Aunque es preciso comentar que esos 60 informantes y esas 60 redacciones fueron seleccionados al azar de entre un total de 258 estudiantes encuestados y el mismo número de textos.

16#f#060#P	16 edad del alumno
	f Sexo
	060 número de informante
	P Escuela Nacional Preparatoria

En donde se puede leer que se trata de un informante de 16 años, de sexo femenino, cuya muestra es la número 60 y pertenece a la Escuela Nacional Preparatoria.

Al aplicar las encuestas hubo diversas dificultades en el Colegio de Ciencias y Humanidades, pues generalmente no estaban presentes todos los alumnos del grupo, lo que implicó trabajar el cuestionario en otros grupos para reunir el número de estudiantes previsto, con lo que el tiempo de aplicación se incrementó y la cantidad de textos fue menor a la obtenida en la Escuela Nacional Preparatoria.

Por otra parte es importante comentar que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades se mostraban renuentes a colaborar con la actividad, sin embargo, una vez involucrados terminaban su redacción más o menos en el tiempo de su clase, lo que provocaba que los alumnos que no habían concluido su redacción en el tiempo establecido dieran celeridad a la actividad.

En la Escuela Preparatoria la instrucción para el llenado de los cuestionarios casi siempre se dio al inicio de la hora de clase; los alumnos, bajo la supervisión del profesor, elaboraban de manera tranquila y concentrada la tarea propuesta.

En ambos tipos de escuela fue posible organizar los horarios de aplicación de las encuestas conjuntamente con los coordinadores del área, quienes siempre mostraron buena disposición e interés en el trabajo de investigación.

En general la presentación de las redacciones fue adecuada a los señalamientos requeridos, tanto en el llenado de los cuestionarios como en la extensión de las redacciones. Sin embargo, la transcripción de los textos implicó considerable dificultad debido no sólo a la mala ortografía, sino también a la pésima caligrafía de los estudiantes.

En las dos escuelas existen alumnos que cursan el segundo año de bachillerato con edades que fluctúan entre los 16 y los 18 años, así que la muestra es homogénea de manera natural y se terminó de regular al elegir el mismo número de hombres que de mujeres para realizar el análisis.

PROCEDENCIA ESCOLAR

La procedencia escolar de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria es de 21 alumnos de primaria pública, 7 de privada y 2 de ambas, en tanto que los alumnos que cursan su bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades provienen 19 de primaria pública, 9 de privada y 2 de ambas. En el caso de la secundaria, 26 alumnos cursaron en escuela pública y 4 en privada, y de los de CCH 25 en pública, 4 de privada y 1 de ambas. Ello significa que de los 30 alumnos de la encuesta que ahora cursan su segundo año en la Preparatoria el 70% estudió la primaria en escuela pública, el 23.3% en escuela privada y el 6.7 % de los estudiantes estuvieron unos años en escuela privada y otros en pública para concluir la primaria. La escuela de procedencia de educación secundaria es del 86.7% de alumnos que cursó en escuela pública y el 13.3 en escuela privada. De los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades el 63% estudió la primaria en escuela pública 30% en privada y el 6.7 en ambas mientras que el porcentaje de la escuela secundaria no varía casi nada porque el 83.4% estudió en escuela pública el 13.3 en escuela privada y el 3.3 curso parte de su educación secundaria en escuela pública y parte en escuela privada. De estos datos sobresale que el mayor porcentaje está siempre en la educación pública, lo que acentúa la necesidad de optimizar dicha educación porque es a la que la mayor parte de la población accede.

PROCEDENCIA ESCOLAR

Tipo de	Escuela Nacional Preparatoria			Colegio de Ciencias y Humanidades		
	Pública	Privada	Ambas	Pública	Privada	Ambas
Primaria	21	7	2	19	9	2
Secundaria	26	4	0	25	4	1

PROCEDENCIA ESCOLAR CON PORCENTAJE

Tipo de	Escuela Nacional Preparatoria				Colegio de Ciencias y Humanidades			
	Pública	Privada	Ambas	%	Pública	Privada	Ambas	%
Primaria	21	7	2	30	19	9	2	30
%	70	23.3	6.7	100	63.3	30	6.7	100
Secundaria	26	4	0	30	25	4	1	30
%	86.7	13.3	0	100	83.4	13.3	3.3	100

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

En cuanto a la escolaridad de los padres, los resultados obtenidos permiten ver que las madres de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria registran la mayor escolaridad, pues de ellas se anotó que 10 mujeres tienen como grado máximo de estudios la licenciatura, seguidas de 5 mujeres con carrera técnica y cinco con bachillerato, para finalizar aparecen 3 mujeres que estudiaron sólo la primaria, tres la secundaria y tres un posgrado. De estos datos se desprenden datos variados con respecto al nivel de estudios de las madres de los alumnos de la ENP que con respecto a las madres de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, como ya se hace visible, tienen un nivel de estudios mayor, ya que como bien puede apreciarse en la tabla siguiente, aparece registrada una mujer sin estudios, cuyo caso no aparece en las madres de la ENP. Se lee, sin embargo, 9 mujeres con nivel bachillerato pero sólo cinco con licenciatura, que son menos casos que en las madres de la ENP. Aparecen también dos registros en nivel primaria y 6 en

secundaria que duplica el número de las madres con dicho nivel de estudios de la ENP. De los padres de los alumnos de la ENP se registraron 2 con estudios de primaria y dos de secundaria, 4 de nivel bachillerato, 3 de carrera técnica y 14 con nivel licenciatura, que es el nivel de estudios más alto que los padres tienen en esta escuela pero es también el nivel que más registros tiene. Los padres de los alumnos del CCH tienen 2 registros en posgrado, dejando ver así que los padres en esta escuela tienen un nivel mayor de estudios pero son menos los padres que alcanzan el nivel de posgrado o licenciatura, en donde sólo hay 8, en tanto que de carrera técnica hay 5, de nivel bachillerato 8, de secundaria 3 y de instrucción primaria 2.

Con la lectura completa de la escolaridad de madres y padres de familia es posible resumir que el mayor nivel de escolaridad lo tienen las madres y los padres de la ENP.

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

	MADRES DE LA ENP	PADRES DE LA ENP	MADRES DEL CCH	PADRES DEL CCH
Sin estudios			1	
Primaria	3	2	2	2
Secundaria	3	2	6	3
Bachillerato	5	4	9	8
Carrera técnica	5	3	6	5
Licenciatura	10	14	5	8
Posgrado	3		1	2

ACTIVIDAD DE LOS PADRES

La tabla siguiente contiene las actividades que padres y madres de los alumnos de la ENP y del CCH desempeñan. En ella se observa que las madres dedicadas al hogar de la ENP son 9 y que del CCH son 18. La diferencia que se aprecia es una consecuencia de los datos registrados en la tabla anterior, en donde se anota que las madres del CCH tienen menor instrucción académica. Así tenemos que son 2

las madres obreras, 4 empleadas, 3 comerciantes y 3 profesionistas del CCH; mientras que hay 9 empleadas, 2 comerciantes y 8 madres profesionistas de la ENP. Algunos alumnos omitieron la información de la actividad que desempeñan sus padres; sin embargo, los datos registrados aparecen en la tabla, de la que se desprende que hay 1 padre obrero, 5 empleados, 9 comerciantes, 5 profesionistas, 2 empresarios, 1 funcionario y 1 jubilado, y que en el CCH hay 1 padre obrero, 12 empleados, 9 comerciantes, 4 profesionistas y 1 jubilado. Resulta claro que la actividad preponderante que los padres de los alumnos de la ENP es el comercio; mientras que los del CCH se desarrollan como empleados.

ACTIVIDAD DE LOS PADRES

	MADRES DE LA ENP	PADRES DE LA ENP	MADRES DEL CCH	PADRES DEL CCH
HOGAR	9		18	
OBRERO		1	2	1
EMPLEADO	9	5	4	12
COMERCIANTE	2	9	3	9
PROFESIONISTA	8	5	3	4
EMPRESARIO		2		
FUNCIONARIO		1		
JUBILADO	1	1		1

LAS MUESTRAS

En seguida se presentan tres muestras, a modo de ejemplo, del desarrollo sintáctico que refiere los niveles: bajo, medio y alto. Se ha respetado la redacción original de los alumnos.

a) 16#m#157#P

La última película que fui a ver al cine fue la de Rio Místico. La vi porque era opcinal para mejorar la calificación de Literatura.

La película habla de cómo 3 amigos crecen y por diferentes motivos y experiencias se alejan entre si. Todo empieza cuando estan escribiendo sus nombres en cemento fresco.

Así que unos hombres los descubren y se llevan al más pequeño, este es secuestrado y sufre de abusos además es golpeado.

Cuando logra escapar y regresa a su casa ya no sale y se separa de los otros dos. El tiempo pasa crecen y tiene hijos. Uno se vuelve policia y su esposa lo dejo y estaba embarazada. El otro es un mafioso y controla el barrio. El que su frio los abusos es retraido y se dedica a trabajar y cuidar de su familia.

La hija del mafioso es asesinada y se desencadenan una serie de confusiones y rencores para descubrir al asesino.

El hermano del novio de la chava fue el culpable pero su padre al sentirse impotente mata a su amigo creyendo que el había matado a su hija.

Bueno ese día iba con mis amigas Pame, Eli, Yola y Bety, pero también con Zurdo.

Terminó la película y ellas se fueron así que me quede con Zurdo a jugar un rato en Recórcholis, después fuimos a cancel su tarjeta. Y decidimos ir a Perisur a pagar unas cosas y a comprar mangitos enchilados. Nos quedamos un buen rato y después me llevó a mi casa, como a las 9:00 o 10:00 de la noche y se despido.

b) 17#m#019#C

El señor de los anillos El retorno del rey

Esta es el termino de la trilogia de el señor de los anillos de acuerdo con la adaptación de la novela de Tolkien en esta tercera y ultima parte Frodo, protagonista de la saga y Sam su fiel amigo que aun cuando el poder maligno del anillo poseía por momentos a Frodo, Sam sabía que su amigo estaba ahí aun cuando lo insultara humillara etc.

Tambien influenciado por gollum o smeagol quien les servia de guia para llegar al lugar donde tenía que ser fundido el anillo, gollum los llevaba a veses por los caminos mas dificiles para los jovenes hobbit y así en algun error podrian caer y podria quedarse con el anillo y tener el poder.

Mientras tanto los compañeros y fieles amigos de frodo, Aragorn, Legolas, gimblin y gandalf tenían que defender aquellas miticas de los orcos quienes mandados primero por el mago blanco y despues por "el ojo" querian apoderarse de toda la tierra Media.

Las batallas colosales a mi parecer fueron de las mejores aun mejor que en las dos anteriores peliculas estas batallas acompañadas de una escelente musica adecuada al momento.

Los efectos visuales son casi perfectos a exepcion en algunas batallas donde se ve mal la animacion,

Esta película la fui a vercon varios amigos los cuales despoos comentamos la película al salir del cine.

c) 16#m#038#C

La ultima pelicula que vi en el cine fue la de más rapido y más furioso, que se trato sobre las apuestas que se hacen en las noches para ver que carro corre mas y cual es el más padre y que en lo particular esta pelicula fue muy padre ya que los carros que sacaron eran de ultimo modelo y arreglados con su equipo de sonido.

A esta pelicula asisti con toda mi familia, a la cual tambien le impresiono mucho sobre todo a mi papá y a mi hermano.

Al salir del cine toda mi familia incluido yo salimos sorprendidos y fascinados de la producción de la pelicula y que con tecnología es todo posible sobre todo porque a los carros hasta le pusieron tanques de hidrogeno que hacen que los carros sean más veloses.

Respecto a esta pelicula opino que ha sido una de los peliculas más padres que he visto y que el guión y la direccion estuvo muy bien realizada sobre todo la producción.

Lo unico en lo que no me gusto es que hacen una diferencia del barrio chino con los Norteamericanos sobre todo por que dicen que unos son mejores que otros.

Esta pelicula la relacionaria con otras peliculas como maxima velocidad y alta velocidad ya que los tres se relacionan en las carreras de autos en donde todos luchan por la victoria y obtener el triunfo.

En conclusion opino que las peliculas de acción son las mejores que hay por que llaman mucho la atencion entre los demas pero sobre todo ante mí porque son las peliculas que me fascinan por tanta tecnología que desarrollan y utilizan, y que estoy seguro que algun día nosotros podremos realizar este tipo de peliculas las cuales sin lugar a duda seran reconocidas por los demas paises reconociendo que en México también hay talento.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

La lingüística, desde una perspectiva científica, propone para el estudio del lenguaje cuatro grandes ramas: la teórica, la descriptiva, la comparativa y la aplicada; esta última se desarrolló fundamentalmente como herramienta para la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, ya desde hace algunos años se interesa en estudios de enseñanza de la lengua materna.

La enseñanza de la lengua materna abarca el dominio y conocimiento teórico de la misma, aplicados al proceso de enseñanza para mejorar la producción y comprensión de mensajes tanto orales como escritos de manera que éstos conduzcan a una comunicación más eficaz.

Un objetivo de la enseñanza de la lengua materna es proporcionar a los alumnos los recursos de expresión y comprensión. También busca conducirlos a la reflexión sobre los códigos lingüísticos y comunicativos que les permitan una mejor inserción y un mejor desenvolvimiento en los diversos contextos y los correspondientes grados de formalización o planificación de sus producciones orales y escritas.

La enseñanza de la lengua materna busca ampliar la competencia lingüística de los alumnos, pues se sabe que el conocimiento de la lengua refuerza a los alumnos en tres aspectos fundamentales: como elemento de desarrollo humano, como instrumento de cultura y como instrumento de aprendizaje.

La competencia lingüística que la enseñanza de la lengua se propone desarrollar es el conocimiento lingüístico que debe tener un hablante, mismo que es el resultado de poseer cierta cantidad de "hábitos gramaticales", es decir, que es

“un conocimiento implícito en el grado de dominio que el emisor posee de su lengua y que abarca la posibilidad de comprender y construir un número infinito de oraciones.”¹⁰

El lenguaje verbal no sólo es una herramienta de comunicación y de concreción del conocimiento, sino que es también un medio para proyectar la propia personalidad y, a la vez, para construirla. Es la materialización de una capacidad que está estrechamente vinculada al desarrollo en su función analítica y en la construcción de la conciencia de sí, atendiendo a las palabras de Vigotsky: “de manera que la escritura sea necesaria para algo”¹¹ o como escribe Olson respecto a este tema, “Algunos estudios históricos han sostenido que la cultura escrita es un medio para establecer el control social, para transformar a las personas en buenos ciudadanos, trabajadores productivos y, si es necesario, en soldados obedientes”¹² así que es a través de la lengua escrita como puede estimularse el desarrollo de varias funciones psicológicas.

La importancia de la lengua materna en el escenario social desemboca en una triple perspectiva: como instrumento de comunicación y convivencia, como medio de información que satisface uno de los derechos fundamentales del ser humano y, tercera, como vía de asimilación del patrimonio cultural, del universo simbólico de una comunidad.

Así, la enseñanza de la lengua materna, además de ser el pilar de los procesos de aprendizaje —que es lo que en este trabajo nos ocupa—, es una base fundamental para la construcción social de una representación del mundo más o menos compartida y esencialmente comunicable y para el logro de una plena integración social y cultural.

Aprender la lengua materna es requisito para acceder satisfactoriamente a cualquier otro tipo de conocimiento:

¹⁰ Helena Beristáin, *Diccionario de Retórica y poética*, Porrúa, México, 1988, p.104..

¹¹ Lev S. Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Pléyade, Buenos Aires, 1986, p. 96.

¹² David Olson, *El mundo sobre el papel*, Gedisa, Barcelona, 1999, p. 30.

[...] cuando una persona aprende a leer y escribir convenientemente aprende muchas cosas más sobre su idioma y aprende también a ver el mundo de una manera diferente, una manera más rica y global. Así, adquiere las estructuras lingüísticas necesarias no sólo para expresar y comprender una gama muy amplia de sentimientos y pensamientos sino incluso para concebir adecuadamente tales sentimientos y pensamientos.¹³

Fuera de los linderos de la lingüística se piensa de manera errónea que el emplear una lengua para comunicarse es resultado de su conocimiento vasto, de un uso con implicaciones de dominio, así como de una presumible habilidad constructora de estructuras sintácticas variadas, pero realmente sólo podemos establecer ciertos tipos de comunicación básica en función del uso empírico de generalidades y realizaciones del mismo código.

Mientras la enseñanza de la lengua materna siga siendo en las escuelas una mezcla de saberes y vaya dejando de lado lo fundamental, los alumnos no podrán saber que la enseñanza de la lengua materna puede resolver en gran medida los problemas de comunicación en los diferentes ámbitos en que se desenvuelven al ayudarles a desarrollar sus habilidades lingüísticas y, por ende, comunicativas, que les permitirán desarrollarse integralmente.

2.2. EL DESARROLLO DE LA LENGUA MATERNA

Utilizar una lengua puede parecer una tarea sencilla, ya que como usuario el niño acumula un repertorio de experiencias lingüísticas, aunque todavía le falte incorporar muchos otros aspectos (lectura, escritura, ortografía, composición, vocabulario, etc.), cuestiones que vendrán después, pero en principio tiene ya suficiente trabajo:

Los niños trabajan con intensidad para aprender su/s lengua/s hasta la adolescencia: aunque ningún niño se atraganta con el lenguaje, ni enrojece cuando intenta encontrar un verbo, ni empieza a decir

¹³ Juan López Chávez y Marina Arjona Iglesias, *op. cit.*, p. 12.

preposiciones tras un proceso febril, realiza un enorme esfuerzo cognitivo, cerebral, atencional que nadie ha cuantificado.¹⁴

Este esfuerzo no es considerado porque parece ser una adquisición sencilla, sobre todo cuando el "diálogo" con el niño a esa edad está casi siempre cargado de instrucciones y se deja de lado por lo regular el intercambio de información, pero es éste un punto en el que no se ahondará en este trabajo.

Al niño le toma entre cinco y seis años para hablar "casi todo", pero no es aún capaz de construir narraciones orales coherentes o discursos o diálogos cohesivos como proceso de adquisición, como lo dice López Ornat,¹⁵ quien también expone que el éxito de los niños en el proceso de adquisición del lenguaje es el resultado de mucho tiempo (hasta la adolescencia) de proceso de adquisición de su lengua, proceso que es largo y, por lo que anteriormente se dijo, requiere también de un gran esfuerzo.

De acuerdo con Vigotsky, el proceso de interiorización del lenguaje adquiere intensidad en la etapa del desarrollo infantil. Este proceso es simultáneo con el desarrollo del pensamiento, al que contribuye a desarrollar. De este proceso lingüístico también sostiene que la creatividad se manifiesta en el niño de forma sincrética, es decir, las diferentes formas artísticas se conjugan en una manifestación integral con el lenguaje, de lo que nos da un ejemplo: "...mientras el niño está dibujando cuenta lo que está dibujando".

El lenguaje se establece a través del diálogo; como han señalado varios autores (Wallon, Piaget, Vigotsky), este sincretismo denuncia la raíz común de la que parten las diferentes formas del arte infantil: el juego.

Por otra parte, la creación literaria, como el juego, aparece vinculada a la curiosidad y a las expresiones personales. En el aprendizaje de la lengua escrita se hace más patente la relación entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo, esto por

¹⁴ Susana López Ornat, *La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas en psicolingüística del español*, Siglo XXI, Madrid, 1994, p. 472.

¹⁵ *Idem.*

dos diferencias fundamentales en relación con el lenguaje oral: en primer lugar, en el contexto interpersonal, el que escribe es una persona distante en el espacio y en el tiempo de su posible receptor, es quizá por eso que no puede asumir información compartida con el receptor ni obtiene de él una respuesta inmediata para comprobar su comprensión. Como segundo punto, la producción del mensaje, como acto de escritura, le toma mucho más tiempo que la producción oral.

2.3. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Por habilidades lingüísticas debemos entender las realizaciones verbales de la competencia comunicativa del individuo, es decir que partimos de ese conjunto incorporado de condiciones, de conocimiento y reglas que hacen posible y "actuante" el significar y el comunicar. Un individuo pertenece plenamente a una comunidad lingüística cuando, entre otros factores sociales, posee y domina un patrimonio de reglas lingüísticas establecidas implícita y explícitamente, es decir por poseer una competencia comunicativa: la capacidad de elaborar, emitir, captar y decodificar eficazmente mensajes que lo colocan en trato comunicativo con otros interlocutores.

Esa capacidad no se limita a las habilidades lingüísticas y gramaticales, sino que también abarca habilidades extralingüísticas, de modo que el conjunto y la puesta en operación de unas y otras habilidades —subrayo que no sólo algunas— posibilitan una comunicación eficaz. Al respecto, teóricos de la lengua y la comunicación, como Noam Chomsky, advierten que una persona dotada de competencia meramente lingüística sería una especie de monstruo cultural, es decir que conocería las reglas gramaticales de la lengua, pero ignoraría cuándo debe hablar, cuándo callar, qué opciones sociolingüísticas emplear en determinadas circunstancias, etcétera.

Asimismo, Richard Ellis precisa que "la competencia en comunicación es provechosa en prácticamente todas las esferas de la actividad humana [...] [y]

requiere el conocimiento y la comprensión de la teoría y la destreza en aplicarla de manera efectiva y adecuada en una serie de situaciones variadas.”¹⁶ Finalmente, en un acercamiento a una teoría de la competencia comunicativa, se puede resumir que ésta asienta su complejidad en la interacción que pone en juego una serie de competencias, como son las siguientes:

1. Competencias lingüísticas:

a) Competencia fonológica: capacidad de producir e interpretar sonidos articulados.

b) Competencia sintáctica: capacidad de producir e interpretar frases y oraciones.

c) Competencia semántica: capacidad de producir e interpretar significados.

d) Competencia textual: capacidad de producir e integrar sintagmas en el contexto lingüístico.

2. Competencia paralingüística: sobre características del significante (énfasis, cadencia, tono, etc.).

3. Competencia kinésica: acerca de ademanes, gestos y movimientos que pueden acompañar al acto comunicativo o representar, en ocasiones, por sí mismo mensajes no verbales.

4. Competencia proxémica: relativa a las distancias y los significados que éstas tienen o pueden adquirir en el acto comunicativo.

5. Competencia pragmática: capacidad para materializar y llevar a cabo la propia y específica intención comunicativa en un contexto determinado.

6. Competencia sociocultural: capacidad para reconocer las situaciones sociales y las relaciones interpersonales, como los roles, jerarquías, circunstancias, etcétera.

7. Competencia ejecutiva: capacidad para hacer entrar en operación actos lingüísticos y no lingüísticos, es decir las competencias anteriores, para efectuar el acto de comunicación.

¹⁶ Richard Ellis, *Teoría y práctica de la comunicación*, Gedisa, Barcelona, 1993, p. 53.

Este trabajo se concreta, pues, en la competencia lingüística sintáctica, por lo que es conveniente dar cuenta de las cuatro formas en que se realiza la comunicación verbal:

La lengua puede cumplir sus propósitos comunicativos de cuatro formas: hablada y oída, escrita y leída. Las primeras dos formas, la hablada y oída, dependen de una serie de requisitos físicos de producción y recepción de ondas sonora que van desde la boca del que habla hasta el oído del que escucha, además de los procesos intelectuales que intervienen para que el emisor convierta en sonidos comprensibles su pensamiento y el receptor reconstruya en su mente los conceptos que esos sonidos quieren significar. Una característica importante que distingue a la palabra hablada de la escrita, es que la primera sólo existe mientras es pronunciada, se pierde en el instante. Nos referimos a la comunicación cotidiana hablada porque es claro que se pueden emplear diversos métodos de grabación, pero eso es otro tipo de comunicación que tiene otros fines que el intercambio inmediato de información. En cambio la palabra escrita es un conjunto de trazos materiales que permanecen hasta miles de años. En el habla se emplean símbolos sonoros y en la escritura símbolos gráficos.

Por otro lado, escribir es generalmente un acto que el individuo lleva a cabo solo; en todo caso el que escribe —salvo que esté tomando dictado o transcribiendo alguna información que lee o escucha— realiza una especie de comunicación consigo mismo, ordena sus pensamientos y los convierte en signos, en palabras. Lo cual no obsta para considerar a la escritura una forma de comunicación, porque escribimos con la expectativa de “establecer contacto” con un lector.

El habla consiste, físicamente, en una serie de movimientos coordinados de la laringe, la lengua, los dientes, los labios y el sistema respiratorio. La palabra hablada, pues, es un acto corporal, pero también es un mecanismo muy complejo en que además de los órganos de articulación del sonido intervienen procesos psicológicos e intelectuales con características exclusivas en un individuo y con características generales en una comunidad, pero también cambiantes de una comunidad a otra.

Escribir es una operación intelectual que selecciona y organiza los elementos más convenientes del sistema que es la lengua para manifestar nuestros juicios, nuestras ideas, nuestras emociones o nuestros deseos. Al escribir no solamente transcribimos hechos reales o ficticios, sino que elegimos cuáles de ellos deseamos transmitir y desde qué ángulo deseamos que se observen. Por eso, hemos insistido en que la lengua es un hecho social, aunque eso no descarta la posibilidad de que se redacte o se articule el lenguaje sin el propósito de comunicar, pues debe aceptarse que precisamente ese vínculo con el proceso de “pensar el concepto” es una forma en que se realiza, se

concreta el pensamiento, es decir, la herramienta que le permite al individuo estructurar mejor sus ideas para sí mismo, las transmite o no."¹⁷

Desde la perspectiva científica lingüística se debe subrayar la diferencia entre lo oral y lo escrito. El estudiante debe aprender, tanto en el plano teórico como en el de la realización práctica, que una y otra realización de la lengua, tienen especificidades diferenciales. De modo que así como un mensaje escrito debe contener algunos rasgos que no existen en el nivel oral, un mensaje hablado tiene características que no comparte el texto. Ambos niveles poseen características distintas o "dimensiones diferentes y planos distintos" como lo maneja Wells.¹⁸

La comunicación oral descansa en las destrezas fundamentales de hablar-oír (con una implicación de entendimiento); la escrita en las otras dos que son paralelas: escribir-leer. El sistema escolar tiene que tomar en cuenta todas ellas dejando de lado la interpretación silenciosa de que los alumnos han adquirido ya todas ellas y que sólo necesitan leer para acceder a la cultura.

La lectura

Existe una relación estrecha entre el grado de dominio de la lengua materna y los logros en el aprendizaje de la lectura y de la escritura; la dependencia de factores debe ser insoslayable: primero entender y hablar; después, y siempre en consonancia con ellas, leer y escribir

La lectura no es sólo la búsqueda de la significación en un texto escrito, sino que representa toda una elaboración y construcción de nuevos textos o elementos significativos partiendo del texto leído. Se torna esta actividad entonces en un acto creador, puesto que el lector al ponerse en contacto con el texto puede obtener elementos o conceptos que no estaban originalmente en lo que lee; esto quiere decir que la lectura transforma el texto.

¹⁷ Ricardo Arriaga, *Curso interactivo de redacción y ortografía* (libro-disco compacto), UNAM, México, 2000.

¹⁸ Gordon Wells, *Indagación dialógica*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 67.

La lectura implica la utilización de la memoria a corto y largo plazo así como estrategias de reglas de combinación e interpretación del uso del lenguaje.¹⁹

Existe un proceso entre el texto y la lectura que transforma lo escrito en tantas opciones como lecturas de él se hagan.

La lectura es resultado de un proceso, por un lado, individual, puesto que depende del dominio lingüístico del lector, de experiencias particulares, de conocimientos previos por ejemplo, y es también, por otro lado, un proceso social porque el individuo pertenece a una sociedad, a una cultura con la que establece cierta interdependencia; así, el texto y el lector se modifican mutuamente.

Por otro lado, redactar:

[...] significa poner por escrito los pensamientos previamente ordenados, es decir que saber redactar exige como paso previo saber pensar; el concepto requiere de la palabra para concretarse no sólo en el papel, sino sobre todo y antes que nada en la mente. La palabra es necesaria para pensar las cosas tangibles y las que van más allá de la percepción sensible, es decir, conceptos que combinan varias ideas y asociaciones entre los signos y las realidades significadas. La escritura es la "tecnología" que nos permite adquirir, organizar, producir, plasmar y transmitir las ideas. Los fines inmediatos de la lengua escrita son, primero, concretar el pensamiento y, después, transmitirlo. La redacción es el motor que relaciona el pensamiento con la lengua y a ésta con la sociedad (...).²⁰

Con base en los planteamientos anteriores, se puede afirmar que la escuela no parece proveer a los alumnos de las herramientas teóricas y conceptuales necesarias para desarrollar en ellos habilidades de comprensión de lectura y de redacción. Y, aún más: es posible que estos objetivos no puedan concretarse debido a la falta de estrategias didácticas y a los programas de estudio que no están diseñados bajo los mismos –adecuados– preceptos.

¹⁹ Ana Esther Eguinoa, *Didáctica universitaria de la lectura*, Universidad Veracruzana, Jalapa, 1987, p.17.

²⁰ Ricardo Arriaga, *op. Cit.*

El alumno debe saber que al conocer su lengua está adquiriendo unas herramientas que le permitirán ser una persona con mayores habilidades comunicativas e intelectuales, con más recursos para jugar los “juegos del lenguaje” y, en suma, para interactuar más eficazmente en sus diversos ámbitos.

El lenguaje –literario o no– está constituido por juegos en que las interacciones comunicativas tienen reglas que hay que seguir para poder participar, pero también tienen otras características cuyo mayor o menor dominio lo convierte a uno en un mal jugador, un buen jugador o un jugador experto. Y en este juego también hay quien gana: el que logra comprender y producir los juegos de lenguaje de manera más clara, precisa y efectiva, el que consigue establecer una mejor comunicación. ¿Y cómo se llega a tener dominio sobre este juego? Pues igual que sobre cualquier otro: con la práctica.²¹

2.4 NIVELES DE LA LENGUA

Para describir explicar e interpretar un texto es necesario especificar el nivel de la lengua que será estudiado. Es conveniente, para evaluar el nivel que de forma individual y grupal tienen los alumnos de educación media superior, ofrecer una descripción de las características de las partes que componen su sistema.

Fonológico

Está básicamente integrado por los fonemas –que son las unidades correspondientes a clases de sonidos distintivos–, por las reglas combinatorias, la entonación y el acento. Cada uno de los fonemas que forman una palabra son unidades de carácter delimitativo y contrastivo, ya que cada uno de ellos se opone a otros de tal forma que con el cambio de alguno de ellos se modificaría el sentido de la palabra.

El español tiene 22, 23 o 24 fonemas dependiendo de la zona del mundo hispánico.

²¹ Marina Arjona et al., *Juegos literarios y lingüísticos para preparatorianos. Manual de lengua y literatura para preparatorianos*, Edère, México, 1998 p. 5

Morfosintáctico

Antes de llegar a la palabra, la combinación de fonemas puede producir otras unidades llamadas morfemas que siempre están compuestos por fonemas, por eso pertenecen a un nivel superior a ellos.

Los morfemas, las palabras y sus posibles combinaciones para formar oraciones constituyen el nivel morfosintáctico de la lengua, en el cual las palabras se agrupan en clases de acuerdo principalmente con ciertas características de su estructura y con la función que pueden realizar en la oración.

Léxico-semántico

Es éste el nivel más amplio, pues no sólo estudia el significado de las palabras aisladas, sino también el de las frases, las oraciones y los discursos.

Discurso

Este nivel indica una unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana que posee siempre carácter social. Está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia debida a la intención comunicativa del hablante de crear un discurso íntegro, es decir la unidad igual o superior a la oración, formada por una sucesión de elementos, con un principio y un final y una estructura determinada, que constituyen un mensaje.

2.5. TIPOS DE DISCURSO

De acuerdo con una tipología textual esquemática que abarca las principales y más generales estructuras discursivas se pueden considerar cinco tipos de texto, los cuales se diferencian por el eje temático y la consecuente organización de los juicios en que se manifiesta:

1. Texto descriptivo: el que presenta información sobre asuntos que pueden ser analizados y jerarquizados por sus constituyentes, de modo que desglosa el contenido en función de las partes hasta llegar a todo o, de manera inversa, da

cuenta del todo, de lo más general para gradualmente ir "descendiendo" a los detalles o los componentes que lo conforman. Es un texto en el que son frecuentes los listados a modo de incisos y que, por lo tanto, pueden no dar pie a estructuras narrativas complejas.

2. Texto expositivo: es semejante al anterior en cuanto que puede estructurarse de lo general a lo particular o de lo particular a lo general, salvo que éste generalmente da cuenta de asuntos abstractos, no de constituyentes tangibles.

3. Texto cronológico: también identificado con el texto narrativo, es el que desarrolla la información en un orden temporal, ya sea en una secuencia tradicional de principio a fin o un ordenamiento diverso del tiempo yendo del fin hacia el principio o partiendo de un momento determinado para extenderse en mayor o menor medida a los extremos, inclusive a juegos de tiempos.

4. Texto contrastivo: entendido también como comparativo en tanto que establece los diversos tipos de comparación que pueden hacerse entre varios agentes o asuntos, es decir que puede consistir en el señalamiento de semejanzas y diferencias entre varias entidades respecto de una información, o informaciones diferentes en torno a un mismo agente. Igualmente puede estar organizado agrupando bloques de comparaciones acerca de tal agente o asunto, o alternándolas a modo de pares de contrastes. Además conviene tener presente que una comparación puede estar dada por las categorías de igualdad, de superioridad o inferioridad.

5. Texto argumentativo: se trata de aquel que expone causas y efectos; puede estar estructurado, como el anterior, en bloques de causas y bloques de efectos, en cualquier orden, es decir primero las causas y luego los efectos, pero también puede presentarse en pares de razonamientos de causa y efecto, igualmente en los dos ordenamientos: empezando por la causa que da pie a un efecto, o planteando el efecto generado por una causa.

Algunas precisiones sobre estos tipos de texto: corresponden a intenciones comunicativas, y por lo tanto no son exclusivas de la lengua escrita, sino que pueden encontrarse igualmente en la comunicación hablada.

Por otro lado, es preciso tomar en cuenta que no existen textos "puros", es decir que correspondan únicamente y por entero a uno de estos tipos, sino que si bien tienen un — como ya se planteó — eje que los atraviesa y define, son objeto en su interior de segmentos de cualesquiera de los otros tipos; pongamos por ejemplo un texto cronológico básico, una biografía ordenada del principio de la vida de un individuo hasta su muerte, o de un momento determinado a otro; en el desarrollo del tiempo y de las etapas biográficas del sujeto se echará mano de argumentos (causas y efectos), contrastes (comparaciones), descripciones, etcétera.

2.6. LA GRAMÁTICA

Así como se tiene la creencia de que la escuela debe ir enriqueciendo el léxico de los alumnos, sobre todo por el compromiso que la misma escuela propone en su plan de estudios, debe esperarse el mismo proceso evolutivo con respecto al deber que la escuela tiene para proporcionar el incremento en el número de estructuras oracionales para poder pasar de una sintaxis pobre que los alumnos vienen manejando desde hace tiempo en su expresión oral y escrita a una con mayor índice de madurez sintáctica.

Al respecto hay investigaciones que indican que en la comunicación escrita los jóvenes no han adquirido el vocabulario fundamental ni las estructuras oracionales que les permitan expresar con precisión lo que quieren.

Como la comunicación básica es la oral y los alumnos no han alcanzado aún en este grado escolar —segundo grado en preparatoria y cuarto semestre en el CCH— un desarrollo satisfactorio de la misma, la escuela debe desplegar todos sus recursos para producir el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Esto es, proporcionar los elementos que les permitan entender las estructuras cuando las escuchan, producirlas con variedad necesaria según el

contexto en el que los estudiantes se encuentren, así como ofrecer los recursos que les ayuden a leer y redactar textos sencillos o complejos, con la seguridad de que independientemente de las estructuras a las que se enfrenten sean capaces de producir, leer y comprender el texto.

Un punto importante que se debe mencionar es que no es únicamente un problema de estructuras oracionales sino también de vocabulario ya que éste no forma parte de la competencia lingüística de los alumnos, lo que les dificulta la comprensión en cualquier círculo comunicativo. Esta observación recae en una sencilla oración: no hay decodificación posible de lo que no se entiende.

La gramática se entiende fundamentalmente como un refuerzo teórico por medio del cual se proporciona al alumno la información que le permitirá clasificar sus muy diversos elementos de la lengua en partes que agrupan con nombres precisos todos y cada uno de esos elementos. Por medio de la gramática se intenta explicar cómo es y cómo funciona una lengua.

Lo que es cierto es que la gramática debe ser conocida y bien manejada por el profesor para poder informar sobre cómo está compuesta la lengua y cómo funcionan sus partes, pero sobre todo porque con ese conocimiento el profesor podrá esclarecer en la conciencia del alumno lo que ya sabe de manera empírica; es decir, el profesor va a explicar los mecanismos de funcionamiento que el alumno debe manejar ya en su expresión cotidiana.

Algunos aspectos de la lengua son explicados de formas distintas a partir de las diferentes teorías que cada escuela gramatical tiene, pero en este trabajo sólo se mencionan los distintos tipos de gramática para finalmente enmarcar el análisis sintáctico en la gramática estructural porque para captar los procesos sintácticos en sus partes y en relación con el todo, esta gramática tiene las bases más claras y adecuadas para explicitarlo.

Tipos de gramática

La gramática normativa estudia el funcionamiento de las diversas partes de la oración según la norma de cada idioma. Dictamina qué palabras son compatibles entre sí y qué oraciones están bien formadas, de manera que cualquier hablante, a través de las reglas gramaticales, perciba si emplea bien o mal esa lengua.

La gramática histórica se interesa por los cambios que ha habido en la formación de las palabras y de las oraciones a lo largo de la historia.

La gramática comparada estudia las semejanzas y diferencias que existen entre varias lenguas; establece las relaciones que hay entre las lenguas al comparar su fonética y las equivalencias en el significado de las palabras, además estudia cómo influye una lengua en otra.

La gramática funcional investiga cómo se emplean las palabras, qué funcionamiento tienen dentro de una oración, y qué tipos de oraciones son las pertinentes según sea el contexto social en que se empleen.

La gramática descriptiva, como lo indica su nombre, describe cómo están organizadas las unidades mínimas con significado que forman las palabras y las que forman las oraciones.

La gramática estructural se basa en el principio de que a las lenguas hay que estudiarlas a partir de las manifestaciones orales de sus hablantes y no de los documentos escritos; busca los elementos comunes a todas las lenguas y los clasifica para encontrar una estructura y unas unidades formales mínimas que las organiza tanto en su forma presente, conocida como estudio sincrónico, como en su forma a través de la historia, conocida como estudio diacrónico. La gramática estructural concibe cada lengua como un sistema que tiene varios niveles, cada uno con sus elementos propios, que se interrelacionan.

La gramática generativa transformacional hace un estudio analítico de los principios de la lengua como totalidad, no como particularidad. Parte de la

siguiente definición de lenguaje: el lenguaje es el conocimiento poseído por los hombres que les permite entender, hablar y escribir cualquier lengua. Esta gramática se concibe no como la descripción de unas oraciones concretas, sino como estructura.

2.7. LA GRAMÁTICA ESTRUCTURAL

Los puntos que representan ventajas para realizar el análisis sintáctico del presente trabajo y que la gramática estructural posee son dos: simplifica la teoría gramatical reduciéndola a los conceptos básicos instrumentales e influye en el manejo de la lengua, por ende, en la claridad y precisión del discurso.

Su análisis gramatical centra la atención en la variación de los moldes formales, más precisamente en la estructura: núcleo y tipos de modificadores, modos de articulación, etc. Esa estructura depende de los elementos en el contexto; así, el criterio sintáctico que estudia dichas relaciones parece el más indicado para la sistematización gramatical.

Son características de la gramática estructural –cuya aplicación permite llevar a cabo el análisis sintáctico en este trabajo– las siguientes:

1. Exige el estudio sistemático de la lengua.
2. Los elementos lingüísticos (palabras, frases, etc.) no se analizan aisladamente, sino como partes integrantes de una totalidad (estructura).
3. Se basa fundamentalmente en el criterio sintáctico.

Entonces la gramática estructural y la tradicional se diferencian principalmente en el cambio de actitud frente al análisis de la lengua más que en la nomenclatura. Sólo se han hecho los cambios estrictamente justificados por el rigor del sistema.

El planteamiento de la gramática estructural permite realizar estudios lingüísticos que pueden ser abordados desde un planteamiento sintáctico, morfológico o semántico.

Los criterios de la gramática estructural para definir y clasificar son funcionales y formales. Para definir la forma es necesario comparar elementos y,

con respecto a su función, un elemento tendrá valor sintáctico según los elementos que lo rodeen.

Benveniste precisó el principio básico de los estructuralistas: "El principio fundamental del estructuralismo reside en que la lengua constituye un sistema cuyas partes están unidas por una relación de solidaridad y de dependencia. Este sistema organiza una unidad: los signos articulados; que se diferencian y se delimitan mutuamente. La doctrina estructuralista enseña el predominio del sistema sobre elementos; intenta deducir la estructura del sistema a través de las relaciones entre los elementos, tanto en la cadena hablada como en los paradigmas formales." ²²

Debe tomarse en cuenta el hecho de que estructura o sistema es, en lingüística, una totalidad formada por las relaciones de oposición que mantienen sus elementos. El tipo de estructura tiene que estar aislada, para su estudio, de otros campos y ser considerada una totalidad que está, a su vez, formada por varios elementos.

2.7.1. Clasificación de oraciones

Definición gramatical de oración

Samuel Gili Gaya dice que, desde el punto de vista formal, el núcleo de la unidad sintáctica es un verbo en forma personal. Son personales todas las formas del verbo atribuidas a una de las tres personas gramaticales (singular y plural); por lo tanto, todas las expresadas por los modos indicativo, imperativo y subjuntivo. El infinitivo, el gerundio y el participio no son formas personales; por esto no constituyen oración por sí solos.

O como lo dice con sus propias palabras "Todos los elementos, palabras, frases u oraciones enteras que se relacionen de modo inmediato o mediato con un verbo en forma personal,

²² Emile Benveniste, *Problemas de lingüística general*, Siglo XXI, México, 1988, p.167

forman con él una oración".²³ En tanto que M. Lope Blanch reserva el término oración para el segmento entre cuyos elementos se establece una relación predicativa.

Las oraciones se clasifican en simples y compuestas (o complejas). Las primeras tienen una sola forma verbal y las segundas más de una forma verbal.

Las oraciones compuestas, a su vez, se dividen en coordinadas y subordinadas.

Se presentan en seguida las respectivas subclasificaciones.

Oraciones coordinadas: Son dos o más oraciones simples e independientes que se relacionan entre sí por medio de unnexo. Estas oraciones expresan diversas clases de relaciones y se clasifican en los siguientes tipos.

Copulativas: expresan adición, se suman unas a otras, la conjunción *y* (y su alternante *e*) enlaza dos o más afirmaciones; la conjunción *ni* une dos o más negaciones.

Adversativas: expresan oposición entre las dos oraciones que se coordinan. Se subdividen en exclusivas que oponen significados incompatibles y en restrictivas en las que la segunda oración recorta el significado de la primera pero no es incompatible con ella.

Disyuntivas: indican que se debe elegir entre dos o más posibilidades.

Ilativas: la segunda oración es consecuencia de la primera.

Distributivas: se refieren a una serie de acciones. Pueden referirse a acciones realizadas por un solo sujeto.

Oraciones subordinadas:

Caracterizadas como oraciones que no son independientes: una forma parte de la otra, está incluida en ella. Ocurre cuando una oración cumple la función de sustantivo, el adjetivo o el adverbio y se refiere a un elemento de la oración principal.

²³ Samuel Gili Gaya, *Curso superior de Sintaxis Española*, 1998 p.12

Las oraciones subordinadas, según su función, pueden ser sustantivas, adjetivas o adverbiales.

Oración subordinada sustantiva: cuando puede desempeñar todas las funciones del sustantivo dentro de la oración principal. Por ello puede ser sujeto, objeto directo, objeto indirecto, agente, predicativo, término de verbo de régimen prepositivo.

Oración subordinada adjetiva: cumple la función de modificador de un sustantivo de la oración principal, a esta clasificación pertenecen las subordinadas de adjetivo relativo y las adnominales.

Oración subordinada adverbial: el adverbio y el complemento circunstancial se manifiestan en la oración. Las circunstanciales determinan, precisamente, las circunstancias diversas, particularmente de tiempo, modo y lugar, en que la acción verbal se efectúa. Hablamos entonces de oraciones subordinadas adverbiales temporales, modales y locativas. Además de las circunstancias de la acción de verbo es posible expresar otras consideraciones como la que se relaciona con la cantidad y con la causa a las que se les denomina: cuantitativas que se dividen en comparativas y consecutivas en tanto que las causativas son de cuatro tipos: causales, finales, condicionales y concesivas.

Las construcciones sintácticas que se analizan en las redacciones de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades son las siguientes: copulativa, adversativa, distributiva, disyuntiva, ilativa, objeto directo, objeto indirecto, subjetiva, término de verbo prepositivo, predicativa, locativa, temporal, modal, causal, condicional, final, consecutiva, concesiva, comparativa, relativa y adnominal.

Se le asignó a cada tipo de oración una clave para facilitar su identificación dentro de los textos de los alumnos, de manera que la clave que indica una oración es como sigue:

Oraciones coordinadas

COP	Copulativa
ADV	Adversativa
DTTO	Distributiva
DISY	Disyuntiva
ILA	Ilativa

Oraciones subordinadas sustantivas

ODIR	Objeto directo
OBIN	Objeto indirecto
STIVA	Sujetiva
TVPRE	Término de verbo prepositivo
PRCAT	Predicativa

Oraciones subordinadas adverbiales

LOCC	Locativa
TEM	Temporal
MOD	Modal
KAU	Causal
COND	Condicional
FFN	Final
CONT	Consecutiva
CONCES	Concesiva
COMP	Comparativa

Oraciones subordinadas adjetivas

ADREL	Adjetiva relativa
ADAD	Adnominal
PRE	Prepositiva

Para hacer la clasificación de los diferentes tipos de oraciones, primero se segmentó cada redacción con la siguiente marca para indicar el fin de cada oración.

PPIF	Fin de oración
------	----------------

2.8. MADUREZ SINTÁCTICA

Se pretende explorar el desarrollo sintáctico de los estudiantes tomando como referencia los estudios de Kellog Hunt, quien estableció el concepto de madurez sintáctica, cuya medición está dada por el grado en que un individuo utiliza en un texto la subordinación. Para Hunt, la capacidad de combinar un mayor número de oraciones es señal de madurez, y ésta se encuentra, según resultados de sus estudios, íntimamente relacionada con la maduración cronológica del sujeto, es decir que entre más edad tenga un individuo, mayor es la combinación de oraciones que puede generar. Como él mismo señala en sus estudios realizados de 1965 a 1977, los índices de madurez aplicados en sus investigaciones muestran que la madurez sintáctica de un hablante en el discurso escrito mantiene una relación estrecha con su competencia para realizar operaciones de incrustación y elisión, por lo que, en un análisis comparativo entre los textos de alumnos de dos diferentes grados, se observan diferencias en cuanto a su complejidad. "Los maestros de escuela han observado a través de los años, que los niños mayores escriben oraciones diferentes desde sus primeros escritos; han advertido también

que la madurez de sus oraciones difieren, no sólo en su vocabulario y en el sujeto principal, sino también en sintaxis."²⁴

Los trabajos de Hunt apuntan hacia el hecho de que el aprendizaje de la expresión escrita impone un proceso de maduración a través del cual se aprende a producir estructuras sintácticas de mayor complejidad; sin embargo, no siempre el uso de la subordinación es reflejo de madurez, pues cuando no se construye adecuadamente puede impedir la comprensión del texto.

Kellog Hunt define madurez sintáctica como la capacidad de dominio de la sintaxis, lo que permite generar oraciones de una estructura más compleja: "una evidencia sustancial de madurez en niños es el que aprendan en verdad a expresar sus pensamientos dentro de oraciones más y más largas".²⁵

Plantea entonces que a medida que los alumnos maduran, utilizan un mayor número de constituyentes en sus oraciones, por lo que la madurez sintáctica se manifestaría en la capacidad de combinar más y más oraciones, y dicha capacidad se va incrementando con el crecimiento del niño.

La coordinación de oraciones sería un indicio de escasa madurez sintáctica, ya que se le considera como un primer procedimiento de construcción de oraciones en la edad temprana del niño, el cual se limita a yuxtaponer o coordinar mediante la conjunción "y" largas series de oraciones simples.

Los índices

A partir de los estudios que Hunt realizó, estableció tres índices, llamados primarios, de naturaleza cuantitativa para medir el desarrollo sintáctico en la expresión escrita. El establecimiento de estos índices resulta de suma importancia para posteriores estudios.

²⁴ Kellog W., Hunt, "Early blooming and late blooming syntactic structures", Evaluating, writing, describing, measuring, judging, NCTE Urbana, Illinois, 1977, pp. 91-104.

²⁵W.Kellog Hunt, op. cit.

Hunt estableció la UT, "unidad terminal mínima", como unidad básica de medida. Es terminal en el sentido de que es gramaticalmente aceptable terminar cada una tanto con la aparición de una letra mayúscula o con un punto o signo de interrogación; y es mínima porque es la unidad más corta "en la cual un trozo de discurso puede ser cortado sin dejar ningún fragmento de oración como residuo. Se refiere a la cláusula (CL) como cualquier expresión que contenga un sujeto o sujetos coordinados y un predicado finitivo o predicados coordinados.

El primer índice señala el promedio de longitud de la UT y se obtiene dividiendo el número total de palabras de un texto entre el número de UT.

El segundo índice se refiere a la longitud de la CL, cuya obtención resulta de dividir el número total de palabras del texto entre el número de cláusulas contenidas en el escrito. Al aplicar este índice es posible observar con mayor precisión la riqueza léxica de una oración.

El tercer índice es el que mide el grado de incrustación en las oraciones subordinadas y se obtiene dividiendo el número total de cláusulas entre el número de UT. Así, una mayor cantidad de cláusulas por UT revela el uso constante de la subordinación.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Una vez realizado el análisis sintáctico de las 60 redacciones correspondientes a 30 estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria y a 30 del Colegio de Ciencias y Humanidades, se realizó el conteo respectivo de los diferentes tipos de oraciones, poniendo particular interés en coordinaciones y subordinaciones, por lo que se han agrupado los resultado totales en torno a estos dos tipos de construcciones gramaticales.

Totales

Coordinación	622
Subordinación	1600

En torno a este total se puede sacar un primer resultado que señala un promedio de 10.3 % en lo que se refiere al uso de coordinaciones dentro de la muestra, el cual se obtiene al dividir las 624 entre los 60 estudiantes de la muestra. Y de la misma manera tenemos un promedio 26.6% en el uso de construcciones subordinadas.

Coordinación

622 construcciones

Escuela	Total	%
ENP	332	53.38
CCH	290	46.62
	622	100.00

De estas 622 construcciones, 332 corresponden a redacciones de alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y 290 a alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, lo que equivale al 53.38 % y al 46.62 % respectivamente.

Subordinación

1600 construcciones

Escuela	Total	%
ENP	819	51.19
CCH	781	48.81
	1600	100.00

De estas 1600 construcciones 819 corresponden a alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y 781 a alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, lo que equivale al 51.19 % y al 48.81 % respectivamente.

Como se puede ver hay un mayor uso de la coordinación en los estudiantes de la Preparatoria que se manifiesta en tan solo un 2.38 puntos porcentuales; pero esta diferencia se mantiene, así sea en un mínimo medio punto porcentual en el uso de las subordinaciones.

A continuación se han agrupado los diversos tipos de subordinaciones de acuerdo a su función nominal, adjetiva o adverbial, de tal manera que quedan agrupadas las subordinaciones sujetivas, de objeto directo, de objeto indirecto y predicativas dentro de las sustantivas; las adnominales y de relativo dentro de las adjetivas y las locativas, modales, temporales, causales, finales, comparativas, consecutivas, concesivas y condicionales dentro de las adverbiales.

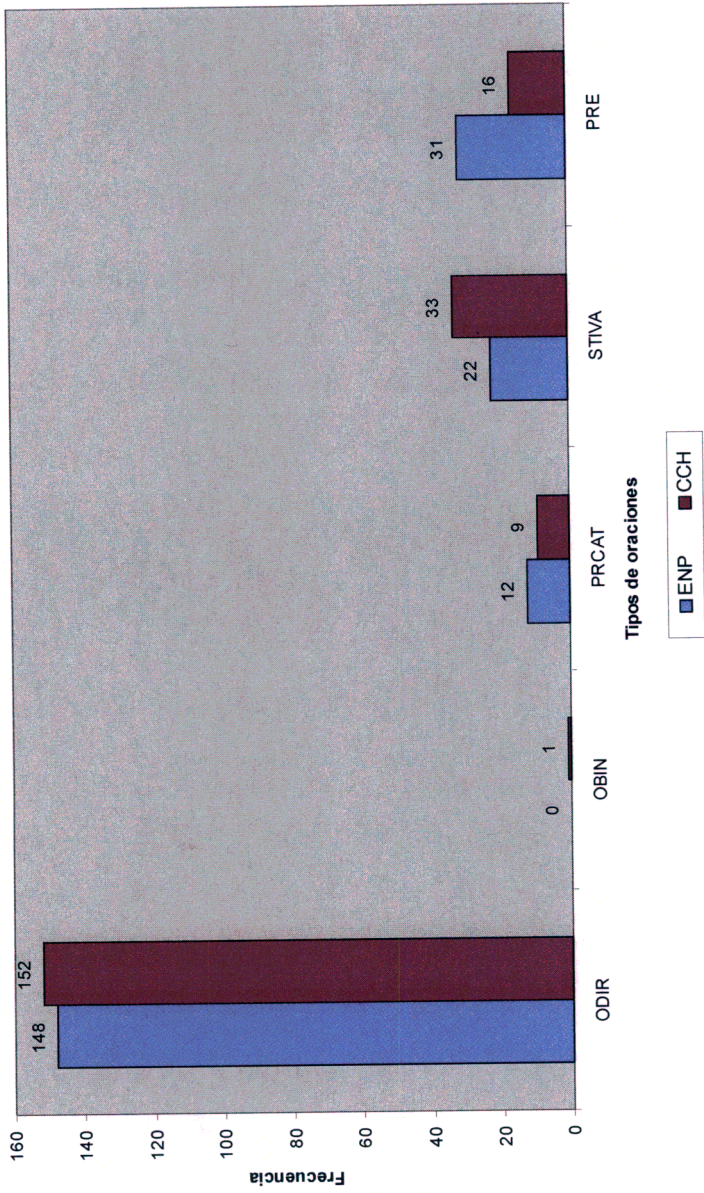
SUBORDINACIÓN	ENP	CCH	TOTAL	%
SUSTANTIVAS	213	211	424	26.51
ADJETIVAS	244	255	499	31.18
ADVERBIALES	362	315	677	42.31
	819	781	1600	100.00

Del total de oraciones subordinadas de la muestra, corresponde a las subordinaciones adverbiales el 42.31%, seguido de las adjetivas con un 31.18% y en tercer término las sustantivas con un 26.51%. La diferencia porcentual máxima

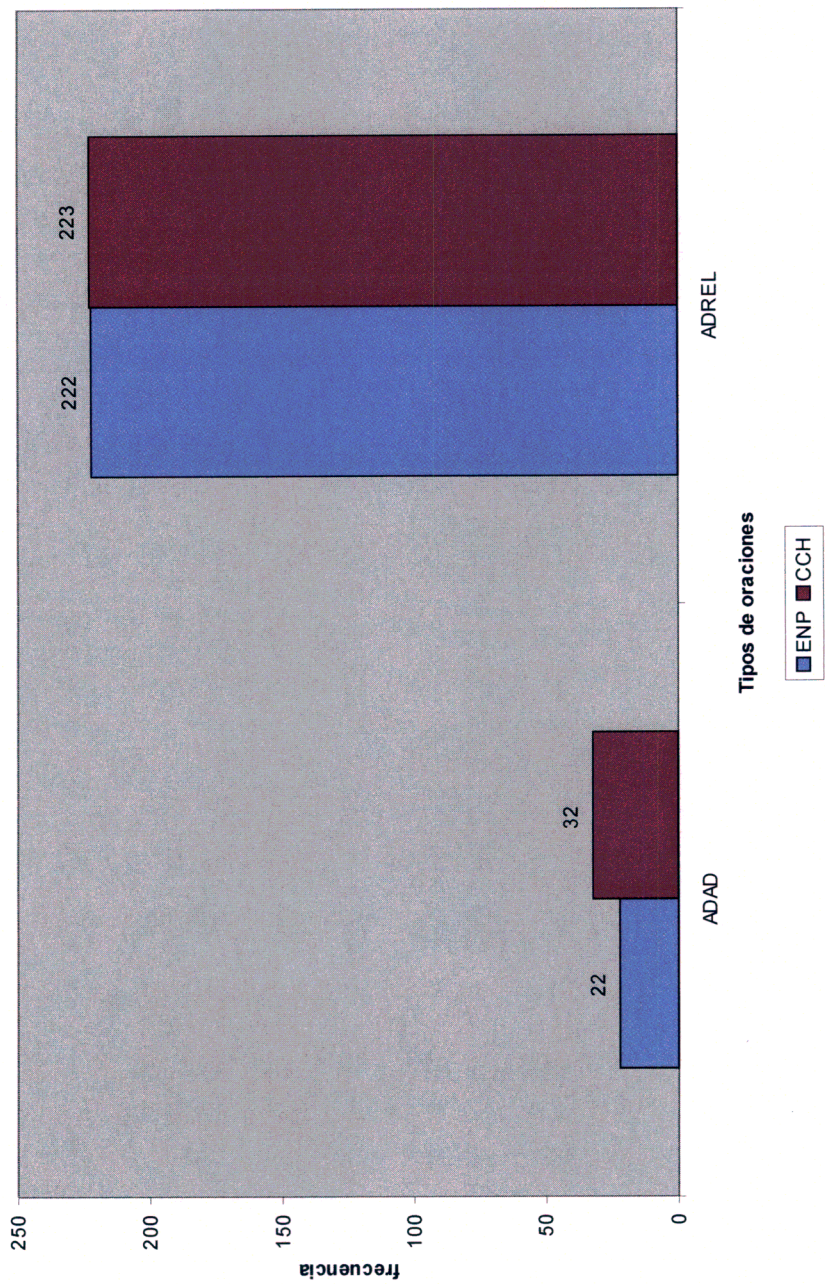
es de 15.80 puntos cuya cifra se halla entre las oraciones subordinadas adverbiales y las oraciones subordinadas sustantivas.

A continuación se presentan las gráficas de dichos resultados.

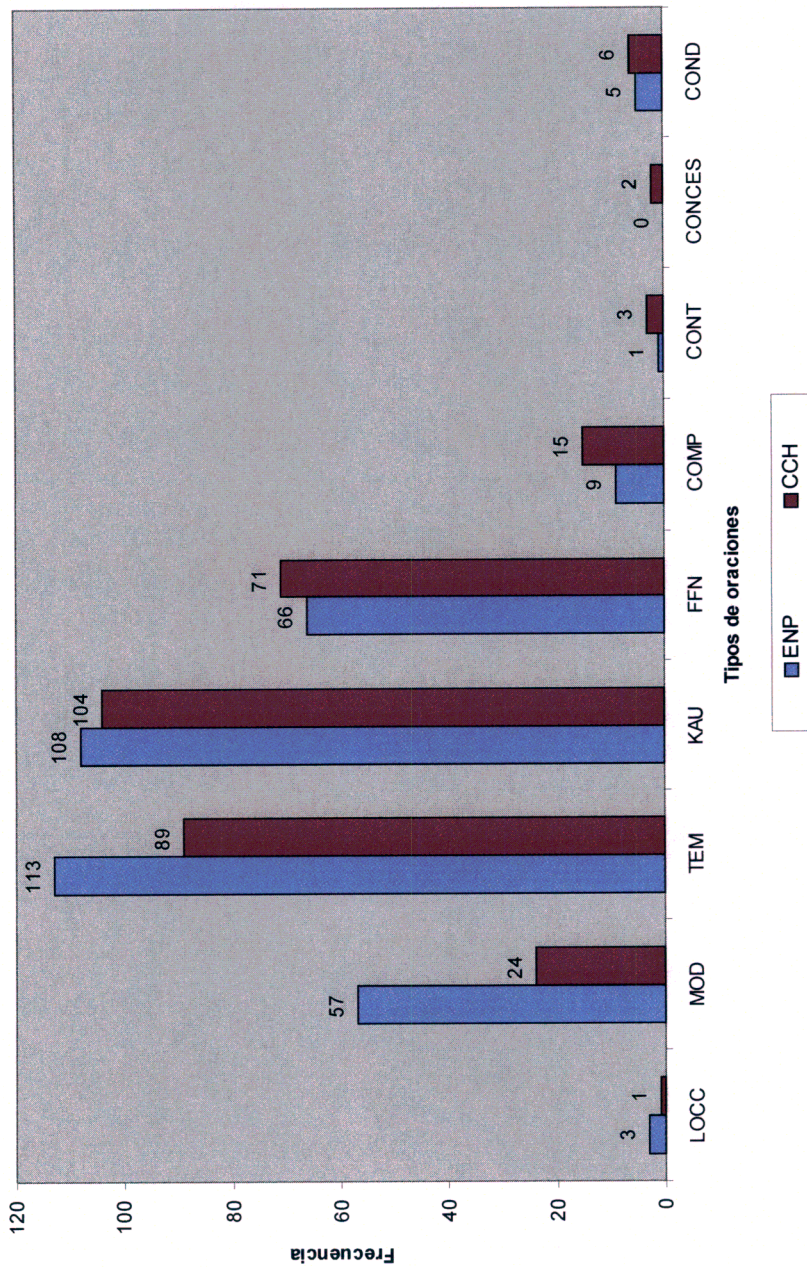
Oraciones subordinadas sustantivas



Oraciones subordinadas adjetivas



Oraciones subordinadas adverbiales



En el siguiente cuadro se puede ver el comportamiento de las 21 construcciones sintácticas.

	ENP	CCH
COORDINADAS		
COPULATIVAS	228	205
ADVERSATIVAS	93	62
DISTRIBUTIVA	0	3
DISYUNTIVAS	0	5
ILATIVAS	11	15
	332	290
SUBORDINADAS		
SUJETIVA	22	33
OBJETO DIRECTO	148	152
OBJETO INDIRECTO	0	1
PREDICATIVAS	12	9
PREPOSITIVAS	31	16
ADNOMINAL	22	32
ADJ. RELATIVO	222	223
LOCATIVA	3	1
MODAL	57	24
TEMPORALES	113	89
CAUSALES	108	104
FINALES	66	71
COMPARATIVAS	9	15
CONSECUTIVAS	1	3
CONCESIVA	0	2
CONDICIONALES	5	6
	819	781

3.1. ORACIONES COORDINADAS

3.1.1. ORACIONES COORDINADAS EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

En la tabla puede verse claramente que los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria produjeron en el total de sus textos 332 oraciones coordinadas.

Por la alta frecuencia que presentan en la producción de oraciones coordinadas copulativas es fácil inferir que los textos, tanto de hombres como de mujeres están diseñados con el tipo de oración que de entre todas las coordinadas es la más sencilla, además de ser una de las más empleadas también en la lengua hablada.

En orden descendente la redacción de oraciones adversativas es de 93 lo que representa el 27% frente al 68.70% que abarca la producción de oraciones copulativas. Ya en esta primera comparación se observa que las cifras de un tipo de oración y otro tienen una diferencia considerable, puesto que existe un 41.70% de diferencia entre el total de oraciones copulativas y el de oraciones adversativas.

Esto quiere decir que la producción total de oraciones copulativas es de 228, cuya diferencia en producción es aún más notable con respecto a las oraciones ilativas que sólo representan el 3.3% de donde se sabe que los alumnos sólo produjeron 12 oraciones ilativas.

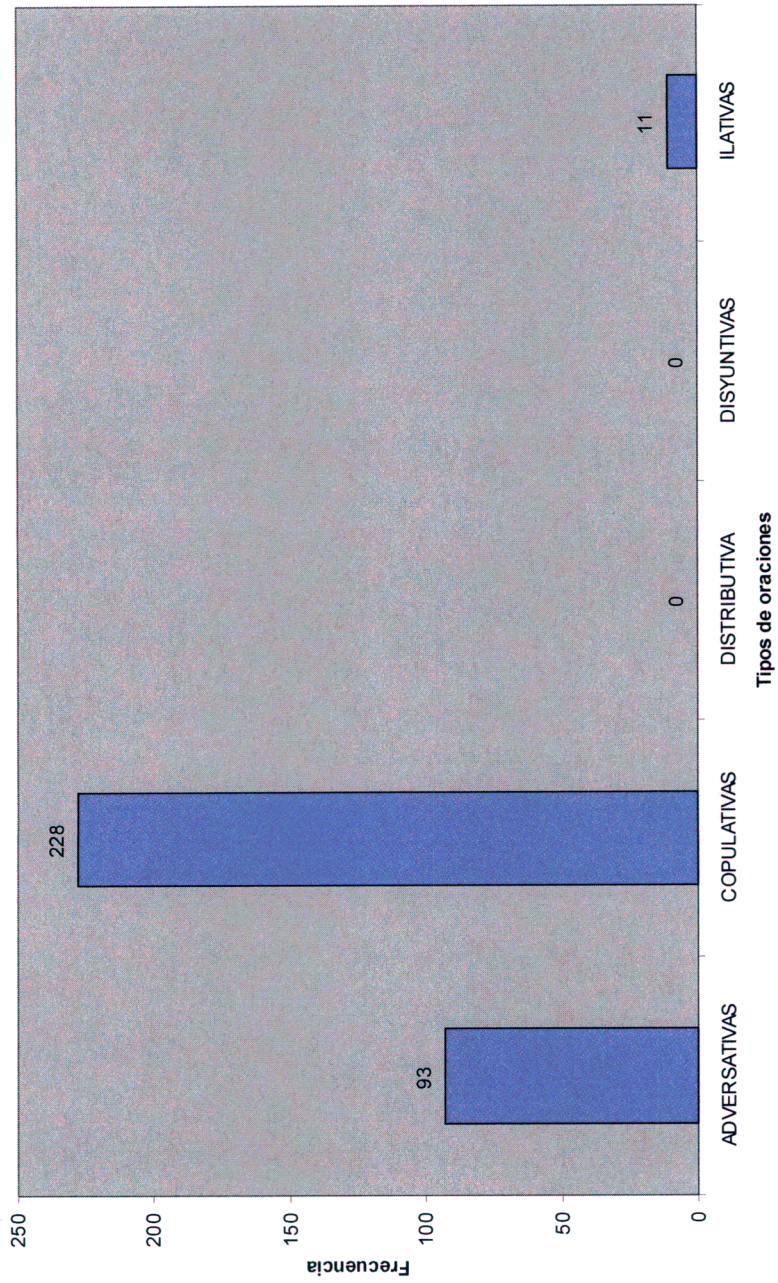
Los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria no presentaron oraciones coordinadas distributivas ni disyuntivas.

Después de conocer las cifras de la producción de oraciones coordinadas en este grupo es posible observar que los alumnos recurren con mayor frecuencia a las oraciones copulativas, en particular a las construcciones con la conjunción *y*, uso que, de acuerdo con los estudios realizados por Hunt, se considera muestra de clara inmadurez sintáctica.

ORACIONES COORDINADAS EN LA ESCUELA NACIONAL
PREPARATORIA

PREPARATORIA	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
COPULATIVAS	145	83	228	43.70	25.00	68.70
ADVERSATIVAS	48	45	93	14.45	13.55	28.00
ILATIVAS	7	4	11	2.10	1.20	3.30
DISYUNTIVAS	0	0	0	0.00	0.00	0.00
DISTRIBUTIVA	0	0	0	0.00	0.00	0.00
	200	132	332	60.25	39.75	100.00

Total de oraciones coordinadas en la ENP



3.1.1.1. ORACIONES COORDINADAS POR SEXO

3.1.1.1.1. ORACIONES COORDINADAS DE MUJERES

En los resultados que las mujeres ofrecen en la producción de oraciones coordinadas, se puede observar que ellas producen la mayoría de las oraciones en este rubro, pues del total de coordinadas producen 145 de 200, lo que significa que las mujeres escribieron tres cuartas partes de las oraciones coordinadas, lo que además representa el 72.50% del 100% de la producción de oraciones hechas por las alumnas.

Con relación a las oraciones adversativas que implican un proceso de construcción de mayor complejidad que el que tienen las copulativas, las mujeres produjeron 48 de 93 que se encontraron en el total de los textos de la Escuela Nacional Preparatoria.

Las mujeres tienen la mayor cantidad de oraciones coordinadas, sin embargo, a pesar de que ofrecen mayor número de oraciones, ello sólo significa una cifra importante en la producción de oraciones coordinadas, es decir, debe observarse este dato sólo cuantitativamente lo que no implica que esta cantidad ofrezca calidad en sus redacciones porque como ya se ha dicho es la categoría gramatical más empleada y es al mismo tiempo un elemento usado en detrimento de sus redacciones ya que es muestra de inmadurez sintáctica. Son ellas quienes poseen la mayor cantidad de copulativas, al registrarse en sus redacciones 145 de un total de 332 oraciones coordinadas.

Las alumnas presentan en sus textos las oraciones copulativas generalmente con la conjunción *y*, es decir, es cierto que producen muchas oraciones coordinadas, pero la mayor parte de ellas son copulativas y dentro de éstas, la mayoría presentan en su construcción la conjunción, *y*; que como ya anteriormente se mencionó, representa poca madurez sintáctica.

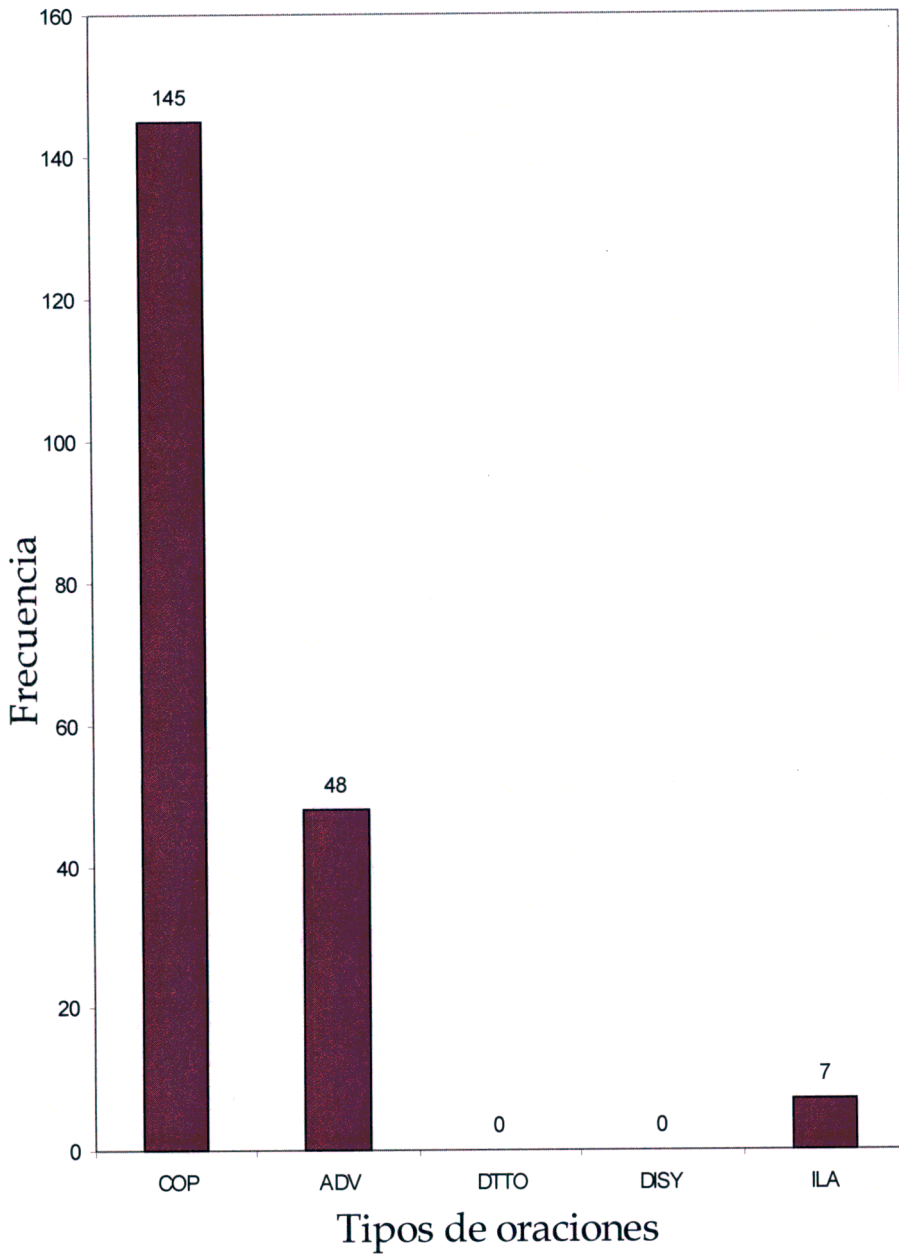
En cuanto a la ausencia de oraciones distributiva y disyuntiva, puede decirse que dichas estructuras no han sido asimiladas a lo largo de todos los años

escolares anteriores, puesto que no aparecen en la clasificación por alumnas ni tampoco en la clasificación de grupo.

ORACIONES COORDINADAS DE MUJERES DE LA ESCUELA NACIONAL
PREPARATORIA

	COP	ADV	DTTO	DISY	ILA	TOTAL
16#f#016#P	9	4	0	0	2	15
16#f#032#P	4	1	0	0	0	5
16#f#017#P	6	5	0	0	1	12
17#f#006#P	11	1	0	0	1	13
16#f#060#P	22	2	0	0	0	24
16#f#156#P	5	4	0	0	0	9
16#f#159#P	10	2	0	0	0	12
16#f#161#P	3	2	0	0	0	5
16#f#104#P	6	5	0	0	1	12
17#f#092#P	4	1	0	0	0	5
16#f#085#P	6	5	0	0	0	11
16#f#034#P	19	0	0	0	0	19
16#f#102#P	21	6	0	0	2	29
16#f#088#P	7	4	0	0	0	11
16#f#162#P	12	6	0	0	0	18
	145	48	0	0	7	200

Total de oraciones coordinadas de las mujeres de la ENP



3.1.1.1.2 ORACIONES COORDINADAS DE HOMBRES

La elaboración de oraciones coordinadas de los alumnos no es muy prolífera dado que las cifras de la tabla siguiente así lo muestran. En ella puede verse que de las oraciones copulativas que los alumnos presentan, tienen una producción de menos de la mitad del total, pero además es el 36.40 % de 228 siendo éste el tipo de oración más frecuente en los textos del grupo analizado de la Escuela Nacional Preparatoria.

Esta cifra representa un 55.12% de un total de 332 oraciones coordinadas. El hecho de que ellos presenten menos oraciones copulativas puede prestarse para pensar que en su lugar podrían estar produciendo oraciones de otras clasificaciones. Lo cierto es que en los siguientes grupos de oraciones tienen igualmente menor cantidad de oraciones con respecto a las producciones de mujeres del mismo grupo, que aunque no son cantidades significativas, sí son de entrada muy diferentes en la producción de copulativas.

Los alumnos producen en el caso de las oraciones adversativas, también menos de la mitad de la producción total de 92 oraciones.

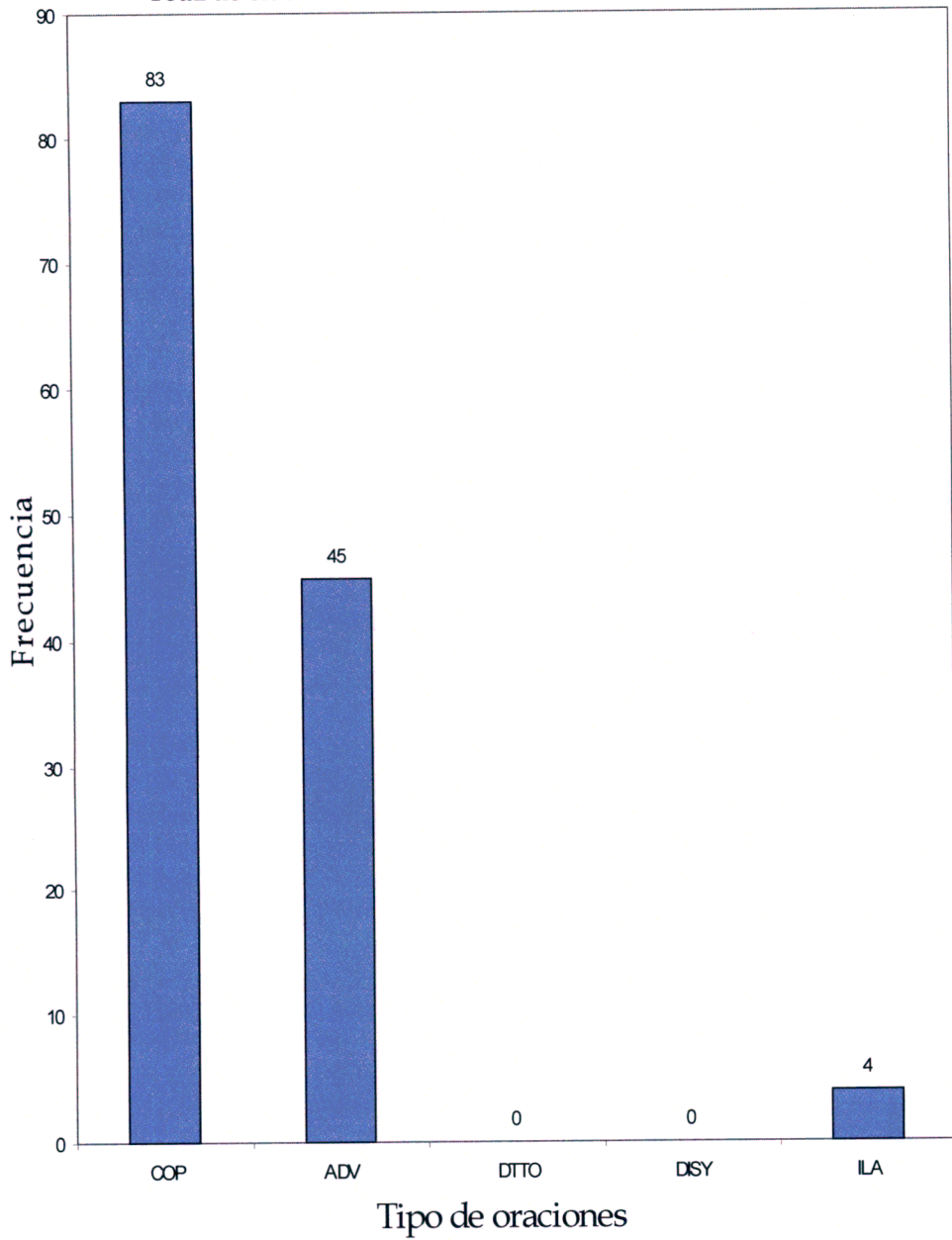
En lo que respecta a las oraciones distributivas y disyuntivas, es un punto que requiere tomarse en cuenta y analizarse más profundamente puesto que la ausencia total de ellas es un asunto que puede tener su origen más allá de la muestra que en este trabajo se aborda.

Es también de notar que hay una distancia significativa entre las oraciones ilativas y las adversativas o entre ilativas y copulativas.

ORACIONES COORDINADAS DE HOMBRES DE LA ESCUELA NACIONAL
PREPARATORIA

	COP	ADV	DTTO	DISY	ILA	TOTAL
17#m#167#P	10	5	0	0	0	15
18#m#175#P	3	2	0	0	0	5
16#m#157#P	10	2	0	0	0	12
16#m#063#P	2	2	0	0	1	5
16#m#178#P	1	5	0	0	0	6
17#m#179#P	12	3	0	0	0	15
16#m#174#P	6	5	0	0	2	13
16#m#170#P	3	2	0	0	0	5
17#m#090#P	3	2	0	0	0	5
16#m#079#P	7	2	0	0	0	9
16#m#014#P	2	1	0	0	0	3
17#m#010#P	6	0	0	0	1	7
16#m#008#P	7	3	0	0	0	10
16#m#124#P	4	7	0	0	0	11
16#m#041#P	7	4	0	0	0	11
	83	45	0	0	4	132

Total de oraciones coordinadas de los hombres de la ENP



3.1.1.1.3 ORACIONES COORDINADAS DE HOMBRES Y MUJERES

Comparando los resultados de la tabla de hombres con la de mujeres es posible ver que la diferencia entre ellas varía en cantidades pequeñas en cuanto a oraciones adversativas e ilativas, pues las redacciones que tienen más oraciones de éstas son las de las mujeres por diferencia de 3 oraciones en los casos de adversativas e ilativas, variable que no representa en las gráficas mucho movimiento. Pero si las mujeres producen más oraciones en todas las clasificaciones de oraciones coordinadas y tienen ausencia de producción en las mismas que los hombres, entonces, es momento de preguntarse cuáles son las características de los textos que los alumnos redactan cotidianamente en la escuela, por ejemplo –y para no hablar de situaciones más allá de las escolares– para cumplir con las tareas específicas de cada materia.

Siguiendo con las cifras que en las tablas aparecen, tenemos que los porcentajes que del total de oraciones copulativas las alumnas escribieron fue de 43.70% en tanto que la producción de esas mismas 145 copulativas significa el 72.50% de las 200 oraciones coordinadas encontradas en sus textos.

Datos a partir de los cuales se entiende que el porcentaje de los alumnos en el mismo rubro es menor. Los porcentajes son 25.00% y 36.40% de 332 respectivamente.

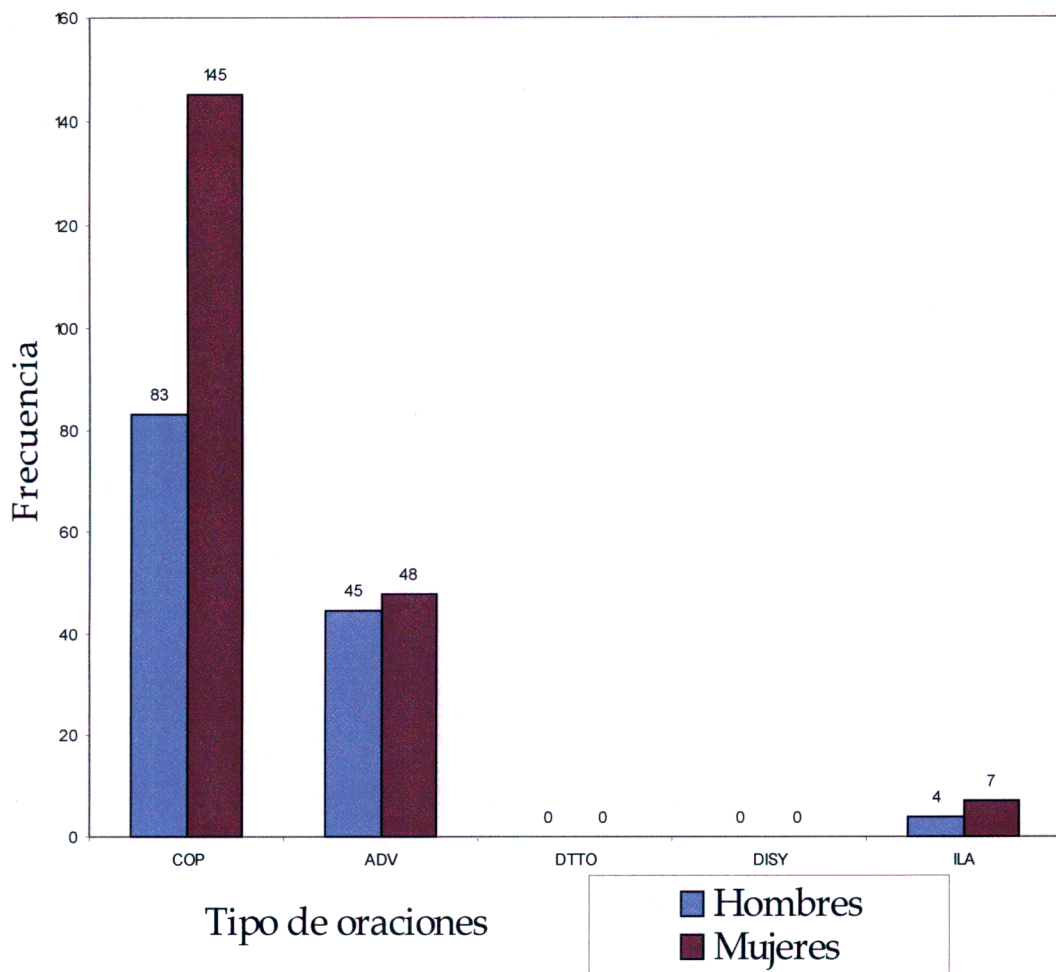
En el caso de las oraciones adversativas, es importante señalar que en la producción de esta clase de oraciones los alumnos y las alumnas no ofrecen muchas en sus textos. Lo mismo ocurre con las oraciones ilativas, esto puede verse claramente en los porcentajes que representan con respecto al total de oraciones coordinadas donde tienen el 28.01% las adversativas y el 3.31% las ilativas

Tales porcentajes son una alerta de los usos de las oraciones que gramaticalmente son las de más sencilla construcción y manejo; situación todavía de mayor cuidado es el hecho de que los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria no utilizan las oraciones distributivas ni disyuntivas.

ORDENAMIENTO POR FRECUENCIA DE ORACIONES COORDINADAS DE ALUMNOS DE LA ESCUELA
NACIONAL PREPARATORIA

Preparatoria	Mujeres	Hombres	Total
Copulativas	145	83	228
Adversativas	48	45	93
Ilativas	7	4	11
Distributiva	0	0	0
Disyuntivas	0	0	0
	199	133	332

Total de oraciones coordinadas de hombres y mujeres de la ENP



3.1.1.2 ORACIONES COORDINADAS POR EDAD

Los estudiantes de 16 años de la Escuela Nacional Preparatoria produjeron en sus narraciones 79 oraciones adversativas, los de 17 años 12 oraciones y el alumno de 18 años dos oraciones. Situación que en porcentajes representa el 29.48%, de las redacciones de los alumnos de 16 años y de las redacciones de los 17 años representa el 20% en tanto que el alumno de 18 años concentra en esta categoría el 40% del total de su redacción.

Las oraciones copulativas son en las tres edades el tipo de oración que más se emplea, en seguida están las adversativas, igual en segundo lugar de frecuencia en las tres edades.

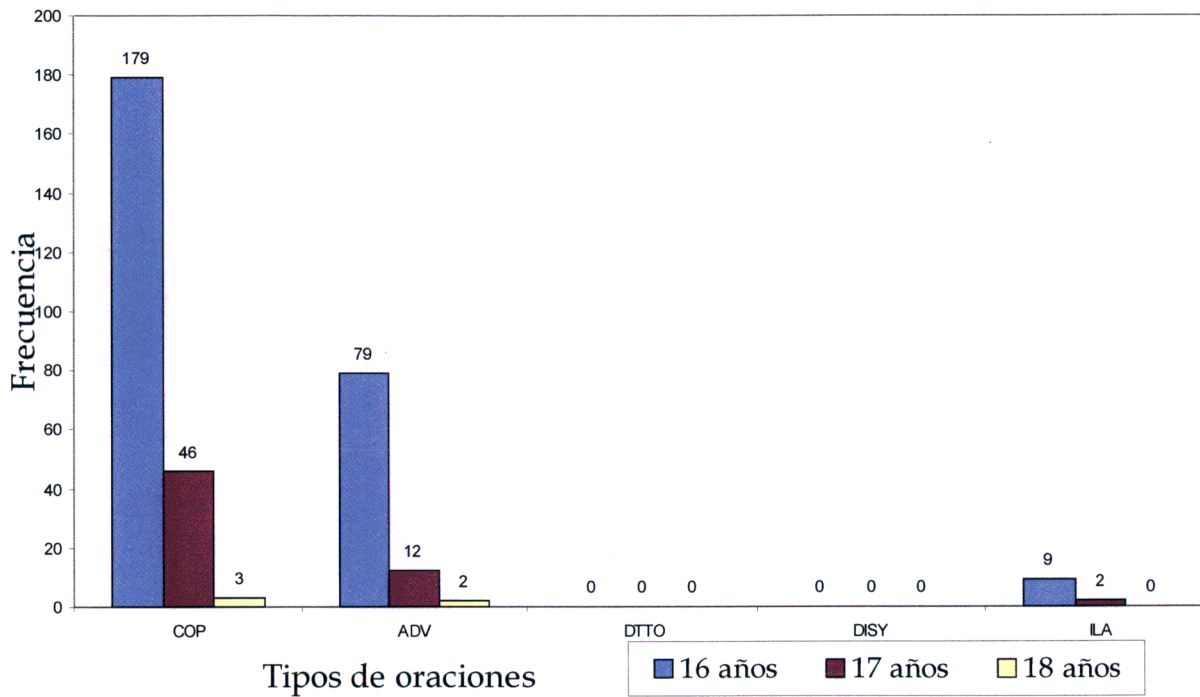
Las oraciones ilativas cubren un porcentaje del 3.73% en las redacciones de los alumnos de 16 años, en tanto que los alumnos de 17 años abarcan con este tipo de oraciones el 3.33% y el alumno de 18 años no estructura ninguna de ellas.

Como ya se ha comentado no existen registros de oraciones distributivas ni disyuntivas, lo que significa que independientemente de la edad y sexo los alumnos apoyan sus discursos en los otros tipos de oraciones.

ORACIONES COORDINADAS DE ALUMNOS DE 16,17 Y 18 AÑOS DE LA ENP

CLASIFICACIÓN POR EDAD								
	ORDENAMIENTO GRAMATICAL							
PREPARATORIA	16	17	18	TOTAL	16	17	18	TOTAL%
ADVERSATIVAS	79	12	2	93	28	20	40	27.93
COPULATIVAS	179	46	3	228	69	76.67	60	68.47
DISTRIBUTIVA	0	0	0	0	0	0	0	0
DISYUNTIVAS	0	0	0	0	0	0	0	0
ILATIVAS	9	2	0	11	3	3.33	0	3.6
	267	60	5	332	100%	100%	100%	100%

ORACIONES COORDINADAS DE ALUMNOS DE 16,17 Y 18 AÑOS DE LA ENP



3.1.2. ORACIONES COORDINADAS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

En la siguiente tabla puede observarse que de las oraciones coordinadas que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades usan con mayor frecuencia son las copulativas, de las que se registran 205 oraciones.

Las oraciones copulativas cubren un alto porcentaje en el total de las redacciones, hallándose una diferencia grande entre los diferentes tipos de oraciones que en este segmento se registran.

Las oraciones adversativas ocupan el segundo lugar en frecuencia de uso, así que el registro de este tipo de oraciones es de 63 construcciones, mismas que ocupan el 21.65% de sus redacciones y las oraciones copulativas el 70.45% de las mismas.

Los estudiantes de este grupo emplean los cinco tipos de oraciones coordinadas, y, como puede verse, las oraciones disyuntivas tienen el menor porcentaje; sin embargo, el hecho de que haya registros de ellas quiere decir que hay conocimiento de las estructuras mencionadas.

Los porcentajes de oraciones coordinadas que aparecen en los textos se distribuyen, así, en los cinco tipos de construcciones; lo que en cuestión de sintaxis permite encontrar diversidad y permite una mejor comprensión de la narración que se logra con el empleo de diferentes tipos de oraciones ya que se presenta mayor precisión en las redacciones.

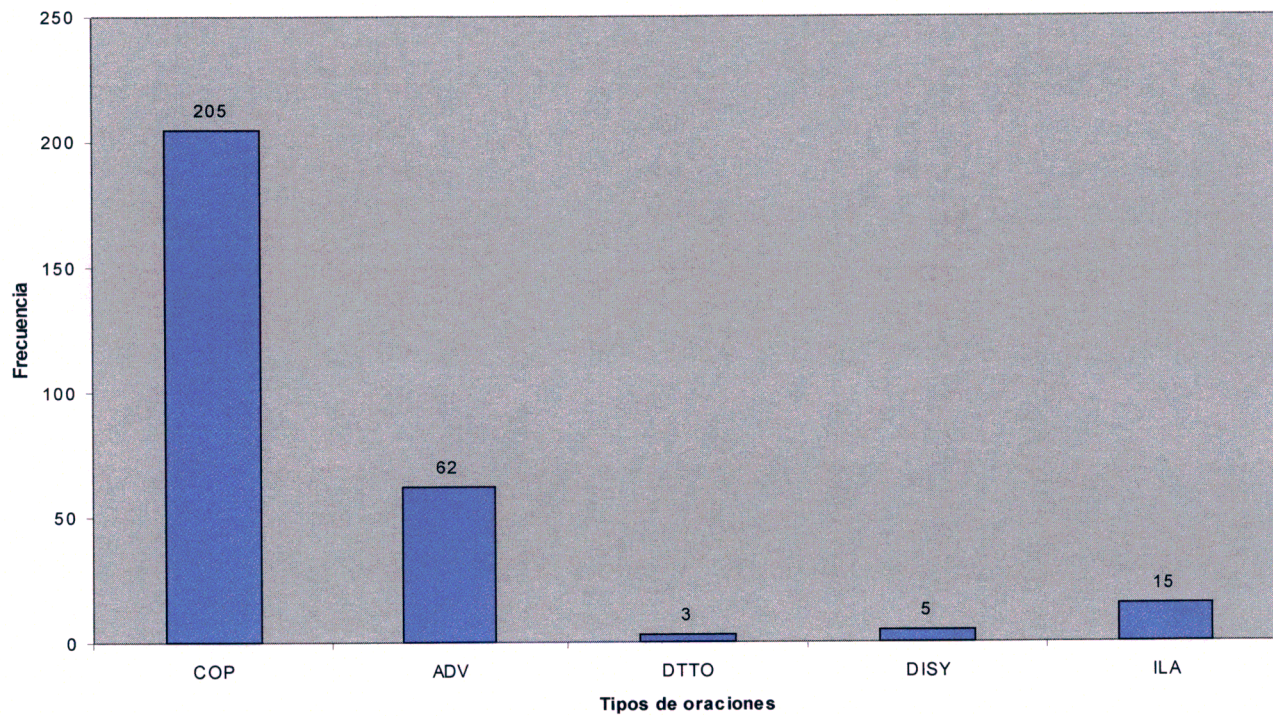
De las oraciones que menos uso tienen en esta población son las distributivas y las disyuntivas que representan el 1.03% y el 1.72% respectivamente, porcentaje que llevado a cantidades concretas es de tres oraciones distributivas y cinco oraciones disyuntivas.

En cuanto a la producción de oraciones ilativas, este grupo registra 15 oraciones cuyo porcentaje es del 5.15%, cifra que ubica a estas oraciones en el tercer lugar de frecuencia de uso en las redacciones.

ORACIONES COORDINADAS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

ORDENAMIENTO GRAMATICAL						
CCH	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	MUJERES	HOMBRES	TOTAL%
COORDINADAS						
ADVERSATIVAS	40	22	62	24.54	17.32	21.38
COPULATIVAS	116	89	205	71.17	70.08	70.69
DISTRIBUTIVA	0	3	3	0.00	2.36	1.03
DISYUNTIVAS	1	4	5	0.61	3.15	1.72
ILATIVAS	6	9	15	3.68	7.09	5.17
	163	127	290	100%	100%	100%

Total de oraciones coordinadas en el CCH



3.1.2.1. ORACIONES COORDINADAS POR SEXO

3.1.2.1.1. ORACIONES COORDINADAS DE MUJERES

Las alumnas de este grupo registran el 39.52% de sus redacciones con oraciones copulativas, así que de un total de 205 oraciones encontradas en las redacciones, 105 son de las mujeres, cantidad que representa un poco más de la mitad del total.

De los cinco tipos de oraciones que se incluyen en las coordinadas, ellas sólo emplean cuatro, dejando fuera de sus redacciones las construcciones distributivas. Situación que claramente repercute en el uso extremo de las otras clases de oraciones, como es evidente en el caso de las oraciones copulativas.

Se aprecia con rapidez que del total de oraciones copulativas y adversativas las mujeres tienen en sus redacciones un mayor número de éstas. El porcentaje que representa en el total de sus redacciones es del 14.09%, que se traduce al decir que de 62 oraciones adversativas localizadas en las 30 redacciones, 40 están en las narraciones de las mujeres. Este porcentaje es ya un indicador de que las mujeres, por lo menos en este tipo de oraciones, tienen una producción mayor. Es valioso principalmente por la mayoría que anotan en las oraciones adversativas.

En cuanto a las oraciones disyuntivas que de esta muestra se registraron, las mujeres tienen sólo una construcción de cinco que se encontraron en el total de las redacciones; de este caso puede decirse que aun cuando es sólo una oración la que se localiza en las narraciones, se puede pensar que los alumnos conocen la estructura de este tipo de oración porque la usan, pero el empleo es poco frecuente.

La cantidad de oraciones disyuntivas que las alumnas emplean en sus narraciones es el 2.06% que como puede verse es un índice porcentual muy bajo; sin embargo, el hecho de que las construcciones oracionales sean conocidas da la pauta para reforzar ese conocimiento.

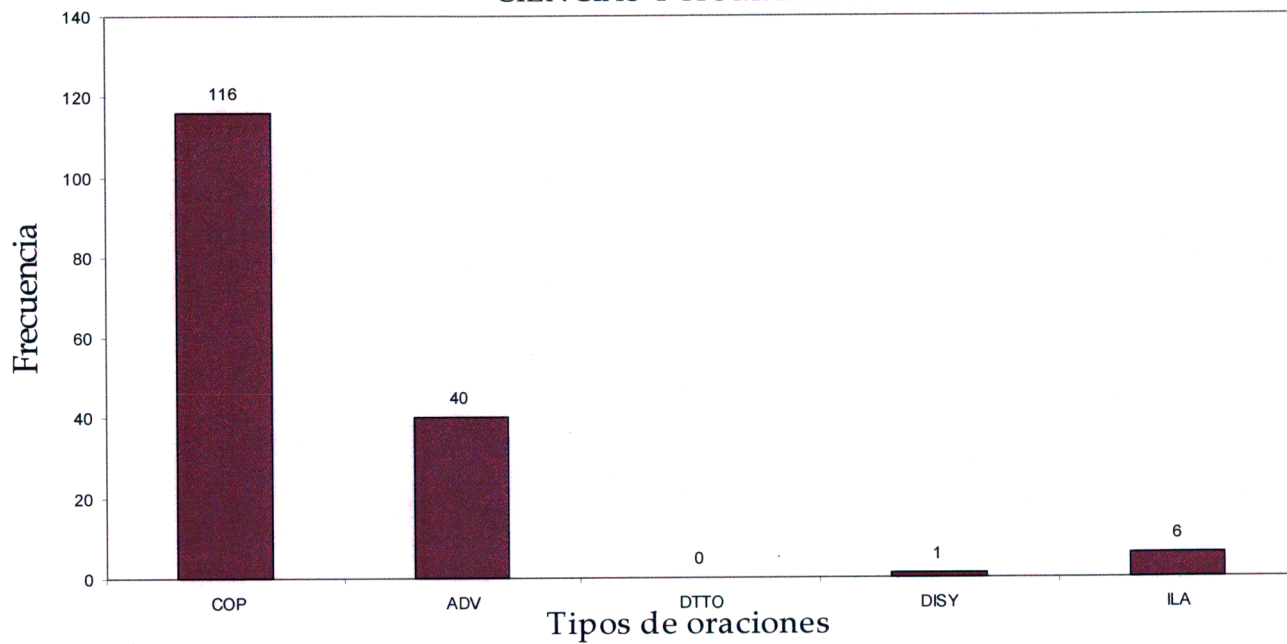
Las oraciones ilativas son usadas con poca frecuencia por las mujeres, quienes sólo escribieron seis de este tipo de construcciones en el total de sus

narraciones, que son el 2.06% del total, esto es, que de 15 oraciones relativas que en toda la muestra se encontraron, sólo seis son de las mujeres.

ORACIONES COORDINADAS DE MUJERES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES

	COP	ADV	DTTO	DISY	ILA	TOTAL
16##016#C	4	4	0	0	0	8
16##096#C	5	1	0	0	0	6
16##070#C	15	3	0	0	0	18
16##078#C	7	6	0	0	1	14
18##046#C	7	1	0	0	1	9
16##039#C	8	1	0	1	0	10
17##011#C	2	3	0	0	0	5
16##027#C	6	3	0	0	0	9
18##028#C	10	2	0	0	0	12
17##031#C	7	2	0	0	1	10
17##015#C	16	1	0	0	2	19
18##036#C	4	2	0	0	0	6
16##085#C	7	2	0	0	0	9
17##021#C	11	4	0	0	0	15
16##061#C	7	5	0	0	1	13
	116	40	0	1	6	163

ORACIONES COORDINADAS DE MUJERES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES



3.1.2.1.2. ORACIONES COORDINADAS DE HOMBRES

Los alumnos de este grupo usan en sus redacciones los cinco tipos de oraciones coordinadas. Es importante resaltar, como es posible ver en la tabla, que la cifra menor registrada en esta clasificación es tres; es decir, esta cifra es un indicador de que el uso de estas construcciones es frecuente.

La producción total de oraciones coordinadas registrada por los hombres es de 128, de las que la mayor cantidad son oraciones copulativas, aunque no representan ni la mitad del total sumado entre las redacciones de la muestra de este grupo.

Ellos incluyen 90 construcciones copulativas en el total de sus narraciones y el total del grupo es de 205. Dicha cifra es, como ya se dijo, menos de la mitad de la totalidad registrado, pero hay que tomar en cuenta que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades manejan los cinco tipos de oraciones, uso con el que disminuyen oraciones copulativas porque se valen de otras construcciones para redactar. Esta cantidad de oraciones copulativas representa el 30.92% del total de sus redacciones.

Las oraciones distributivas, en cambio, son para el grupo de hombres las construcciones con el menor número de registros, sin embargo cubren el 1.3% del total de narraciones.

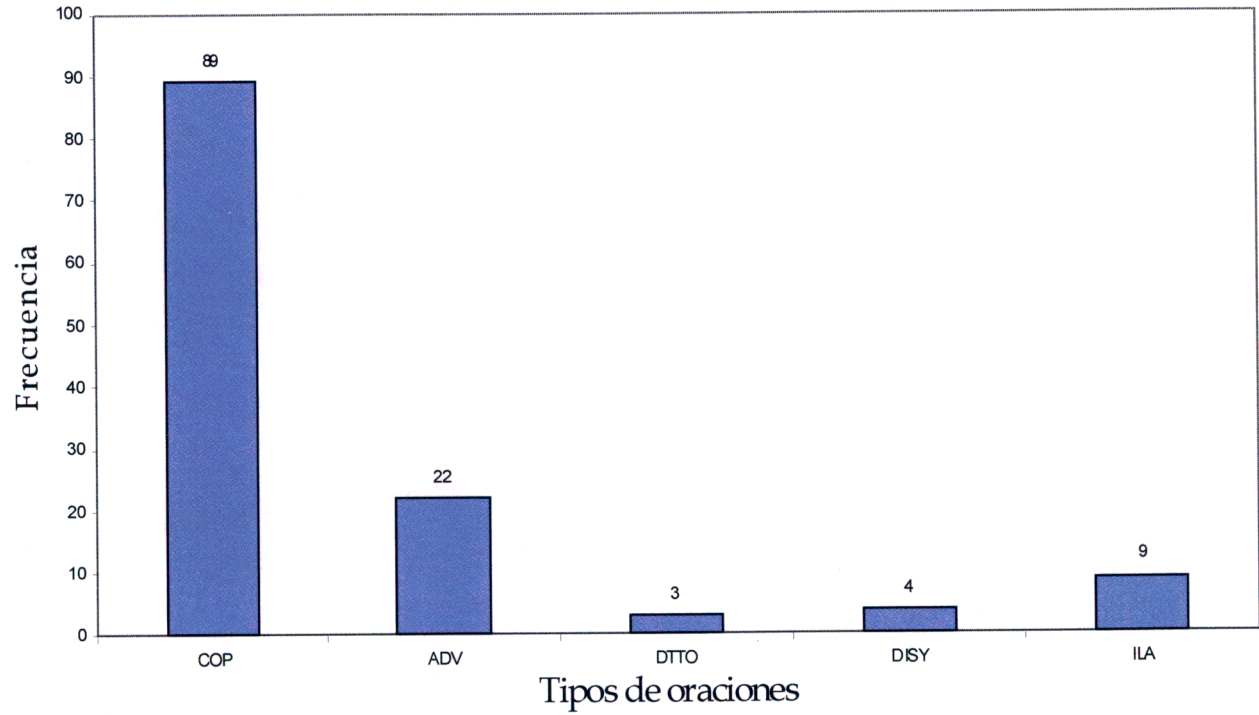
Otra cifra baja pero importante en el porcentaje del grupo en general es el de las oraciones disyuntivas de las que ellos escriben cuatro oraciones de las cinco que se documentan.

Los registros de la frecuencia de uso de las oraciones copulativas y las oraciones adversativas marcan una diferencia de 68 oraciones. ORACIONES

COORDINADAS DE HOMBRES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES

	COP	ADV	DTTO	DISY	ILA	TOTAL
16#m#008#C	9	0	0	0	1	10
17#m#074#C	2	6	0	0	0	8
17#m#050#C	11	0	0	0	0	11
16#m#033#C	10	2	0	0	3	15
16#m#017#C	4	2	0	1	4	11
16#m#032#C	5	0	0	0	0	5
17#m#079#C	1	1	0	0	0	2
16#m#029#C	11	3	0	0	0	14
17#m#014#C	5	0	3	3	0	11
16#m#006#C	6	1	0	0	1	8
16#m#034#C	4	3	0	0	0	7
17#m#007#C	10	3	0	0	0	13
16#m#012#C	5	1	0	0	0	6
16#m#038#C	3	0	0	0	0	3
17#m#019#C	3	0	0	0	0	3
	89	22	3	4	9	127

Total de oraciones coordinadas de los hombres del CCH



3.1.2.1.3. ORACIONES COORDINADAS DE HOMBRES Y MUJERES

La tabla siguiente contiene los resultados de los análisis de hombres y mujeres, en la que se pueden ver las diferencias que tienen en el uso de las distintas oraciones coordinadas. De las oraciones coordinadas que de las redacciones de este grupo se registraron, el porcentaje mayor es de las copulativas que representan el 70.45% del total de las redacciones. Las mujeres tienen con respecto a este tipo de oración una frecuencia siempre mayor a la de los hombres. En general, ellas abarcan los porcentajes más grandes en la producción de todos los tipos de oraciones, pero las cifras en esta clase en particular son siempre muy alejadas de la producción de los hombres, en este caso la diferencia es de 15 oraciones entre la producción de oraciones copulativas de las mujeres y de los hombres. Así, por ejemplo, se observa que de 205 oraciones copulativas registradas, son 105 de ellas y 90 de los hombres. En cuanto a la producción de los otros cuatro tipos de oraciones, se puede ver que hay variantes en la frecuencia de uso; y aun cuando las mujeres tienen también más registros de oraciones adversativas que los hombres, en este grupo los hombres tienen más variedad, porque —como se puede apreciar— ellos manejan los cinco tipos de oraciones coordinadas.

La cantidad de registros de oraciones adversativas que se hacen del total del grupo son 63, de las que se localizaron 41 en las redacciones de las mujeres y 22 que se registran en las narraciones de los hombres.

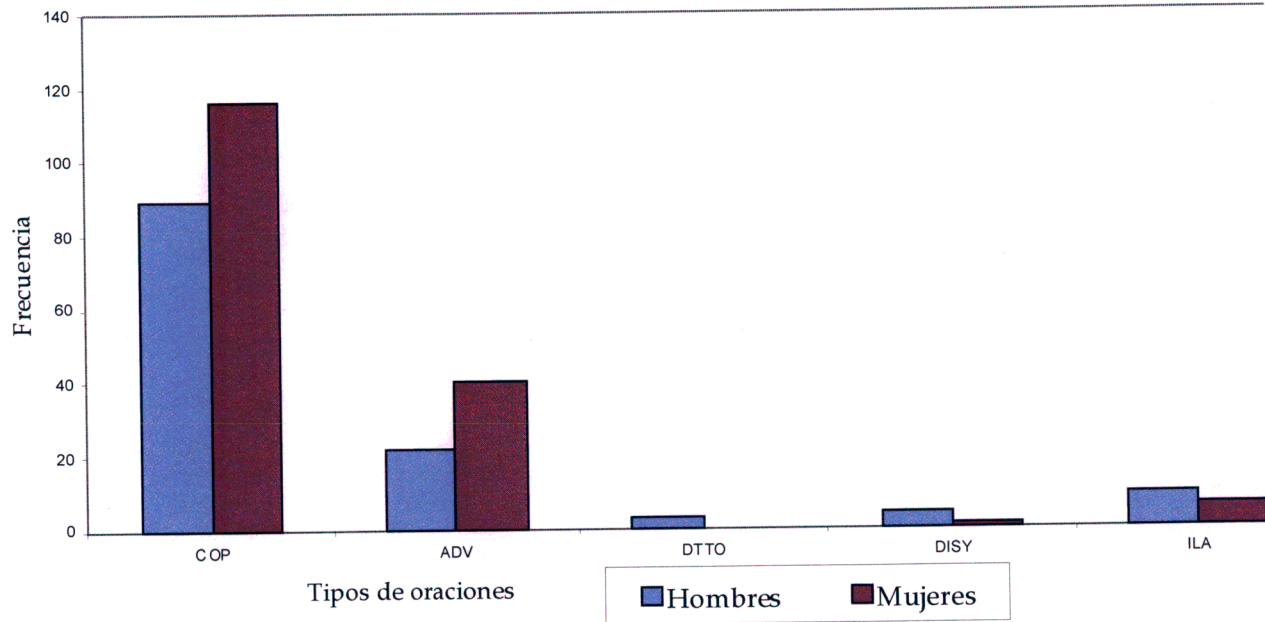
En esta muestra los hombres registran nueve oraciones ilativas de las 15 construcciones que en la tabla aparecen, lo que quiere decir que las mujeres registran seis oraciones, la diferencia que hay entre unos y otras es de tres oraciones.

De las oraciones distributivas que se registraron, los hombres escriben cuatro oraciones y ellas sólo una; la diferencia en estos tipos de oraciones es la misma, así como en las oraciones disyuntivas, de las que además las mujeres no tienen ningún registro.

ORACIONES COORDINADAS DE HOMBRES Y MUJERES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

CCH	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	MUJERES %	HOMBRES %	TOTAL %
COORDINADAS						
ADVERSATIVAS	40	22	62	24.54	17.32	21.38
COPULATIVAS	116	89	205	71.17	70.08	70.69
DISTRIBUTIVA	0	3	3	0.00	2.36	1.03
DISYUNTIVAS	1	4	5	0.61	3.15	1.72
ILATIVAS	6	9	15	3.68	7.09	5.17
	163	127	290	100.00	100.00	100.00

Total de oraciones coordinadas de hombres y mujeres del CCH



3.1.2.2. ORACIONES COORDINADAS POR EDAD

En la clasificación por edades que se hace de los alumnos del Colegio de Ciencias y humanidades, la muestra indica que hay 17 alumnos que tienen 16 años, 10 son de 17 años y 3 son de 18 años. Esta se realiza para saber si dicho factor tiene una incidencia en la producción de construcciones oracionales.

En principio puede verse en la tabla que los alumnos de 16 años tienen 116 oraciones coordinadas copulativas en tanto que los de 17 años registran 68 y hay 64 construcciones en las redacciones de los alumnos de 18 años.

Con respecto a estas cifras hay un porcentaje con el que puede verse más claramente la frecuencia con que se emplean las oraciones dependiendo en este caso de la edad. Se aprecia claramente que en el grupo de 16 años se encuentra un 69.28% el uso de las copulativas en el total de las redacciones, un 72.63% en los de 17 años y los alumnos de 18 años las emplea un 77.78.

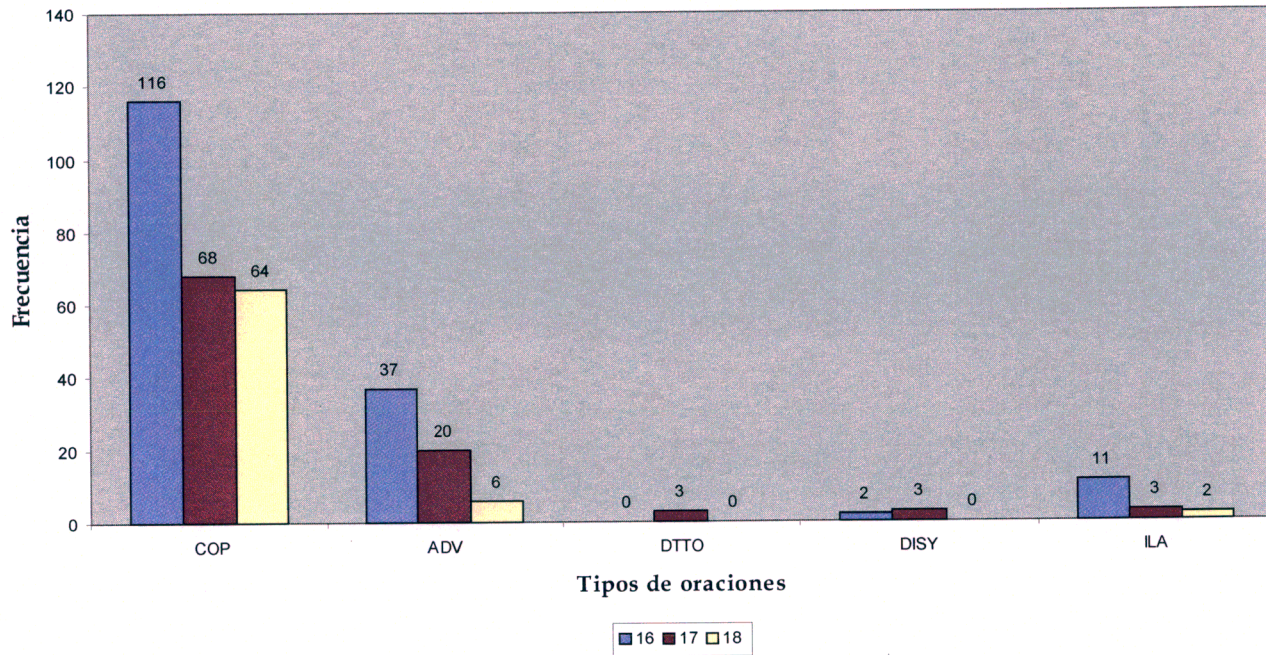
En cuanto a las oraciones adversativas los alumnos de 18 años tienen un 18.52% del valor de su narración, porcentaje distante del 22.89% que de este mismo tipo de oraciones tienen los alumnos de 16 años, así que los de 17 años quedan con un 21.05%, que es un punto medio entre los otros dos porcentajes dados.

Con respecto a las oraciones distributivas, vemos que solo los alumnos de 17 años las emplean al registrarse 3 oraciones, vemos en cambio, que las oraciones ilativas son más empleadas por los alumnos de 16 años de quienes se anotaron 11 en la tabla, de los alumnos de 17 años, 3 oraciones y los alumnos de 18 años sólo la emplearon 2 veces. Por último, los alumnos de 16 años tienen en sus redacciones 2 oraciones disyuntivas y los estudiantes de 17 años tienen 3.

CLASIFICACIÓN POR EDAD DE ORACIONES COORDINADAS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

EDAD	COP	ADV	DTTO	DISY	ILA	TOTAL
16	116	37	0	2	11	166
17	68	20	3	3	3	97
18	64	6	0	0	2	72
TOTAL	248	63	3	5	16	335

Oraciones coordinadas de alumnos de 16,17 y 18 años del CCH



3.2. ORACIONES SUBORDINADAS

3.2.1. ORACIONES SUBORDINADAS EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

En lo referente a las oraciones subordinadas, de la Escuela Nacional Preparatoria, tres clases no son empleadas por los alumnos, éstas son consecutivas, concesivas y de objeto indirecto, lo que quiere decir que del total de construcciones para que los estudiantes redacten un texto, ellos no manejan el 18.75% de los elementos, porcentaje que puede parecer no muy significativo, pero que cuando se confronta con la cantidad de oraciones de las construcciones que sí emplean, la evaluación será siempre en detrimento de las redacciones.

De las oraciones subordinadas más empleadas por este grupo, como puede apreciarse en la tabla, son las de adjetivo relativo de las que produjeron 222, esta cifra representa el 27.10% del total de subordinadas encontradas en las redacciones de hombres y mujeres de este grupo.

Las oraciones que menos se emplearon son la locativa cuya frecuencia es 3, enseguida las condicionales que son 5 y las comparativas que aparecen 9 veces.

El total de oraciones subordinadas producidas por este grupo fue de 819 de las que, por lo que se pudo observar en las redacciones, prefieren usar las oraciones de objeto directo que las de objeto indirecto, ya que de las primeras se localizaron 148 oraciones y —como ya se señaló— no hay en las redacciones oraciones de objeto indirecto.

Con respecto a las oraciones sujetivas, los alumnos producen 22 y predicativas 12. De éstas, el porcentaje con respecto a la producción total de oraciones subordinadas es de 2.70% y 1.46% respectivamente, en tanto que de las oraciones de objeto directo es del 17.09%, de las comparativas 0.61% y de las condicionales el 1.09%.

Las oraciones prepositivas ocupan el 3.80% del total de las oraciones en las redacciones, es decir, se encontraron 31 prepositivas, en tanto que se registraron 22 oraciones adnominales, que corresponden al 2.70%.

Son 57 las oraciones modales que se localizaron en las redacciones, representando así el 6.95% y en lo referente a las oraciones causales, los estudiantes escribieron 108 construcciones; finalmente las oraciones empleadas con mayor frecuencia fueron las adverbiales temporales, cuyo registro fue de 113 oraciones en el grupo.

Las cifras obtenidas son un indicador preciso de la forma en que los alumnos están redactando, como puede observarse existe baja frecuencia o vacíos en algunas clasificaciones, que con seguridad ya nos indica que los estudiantes en este grado escolar se valen sólo de una parte del universo de posibilidades de estructuras oracionales y que con esos elementos se muestran y desenvuelven en la sociedad.

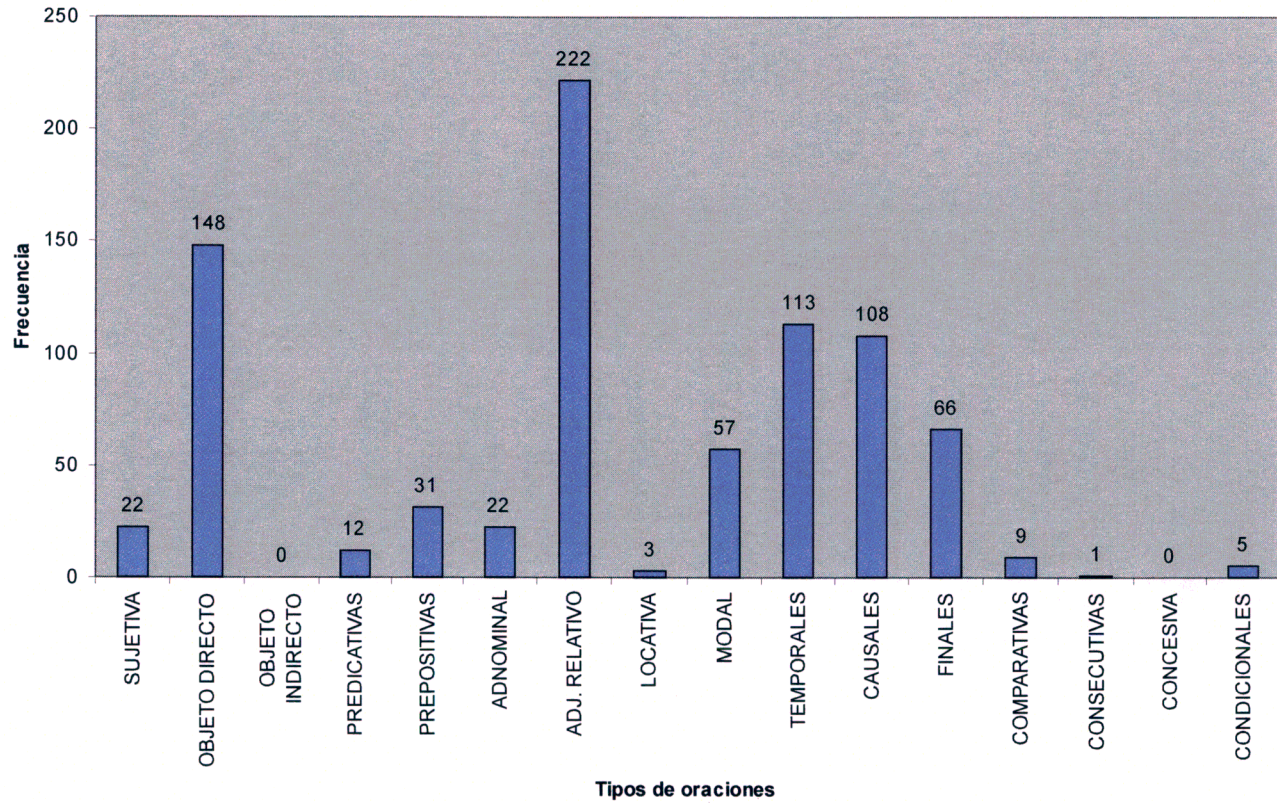
Así por ejemplo, tenemos que el tipo de oración más empleada es la de adjetivo relativo que pertenece a la clasificación de adjetivas y que es para ambos sexos la más usual, a ella le sigue en orden descendente, la de objeto directo que pertenece a las subordinadas sustantivas, y después, están las temporales que pertenecen a las subordinadas adverbiales. Estos datos resultan interesantes dado que los tres tipos de oraciones más frecuentes, cada una pertenece a una clase distinta de subordinada.

Así, en esta clasificación vemos que de las oraciones que los alumnos no emplean están dos que pertenecen a oraciones subordinadas adverbiales y una al grupo de subordinadas sustantivas

ORACIONES SUBORDINADAS EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

SUBORDINADAS	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	%	%	TOTAL
SUJETIVA	17	5	22	2.08	0.61	2.69
OBJETO DIRECTO	70	78	148	8.55	9.52	18.07
OBJETO INDIRECTO	0	0	0	0.00	0.00	0.00
PREDICATIVAS	7	5	12	0.85	0.61	1.47
PREPOSITIVAS	15	16	31	1.83	1.95	3.79
ADNOMINAL	15	7	22	1.83	0.85	2.69
ADJ. RELATIVO	123	99	222	15.02	12.09	27.11
LOCATIVA	1	2	3	0.12	0.24	0.37
MODAL	35	22	57	4.27	2.69	6.96
TEMPORALES	53	60	113	6.47	7.33	13.80
CAUSALES	58	50	108	7.08	6.11	13.19
FINALES	32	34	66	3.91	4.15	8.06
COMPARATIVAS	7	2	9	0.85	0.24	1.10
CONSECUTIVAS	0	1	1	0.00	0.12	0.12
CONCESIVA	0	0	0	0.00	0.00	0.00
CONDICIONALES	4	1	5	0.49	0.12	0.61
	437	382	819	53.36	46.64	100.00

Total de oraciones subordinadas en la ENP



3.2.1.1 ORACIONES SUBORDINADAS POR SEXO

3.2.1.1.1 ORACIONES SUBORDINADAS DE MUJERES

Las oraciones subordinadas que las alumnas de la Escuela Nacional preparatoria registraron en sus narraciones son 437, de esta información se desprenden notablemente las que tienen mayor frecuencia de uso en las redacciones, como son las de adjetivo relativo, las de objeto directo, las causales y las temporales.

Así mismo son visibles los campos en los que las mujeres de la preparatoria no producen oraciones como son el de las concesivas y el de las de objeto indirecto.

De las ausencias de oraciones en estas categorías, como se ha observado ya en datos anteriores en este trabajo, se reconoce que son en general construcciones que los preparatorianos no emplean.

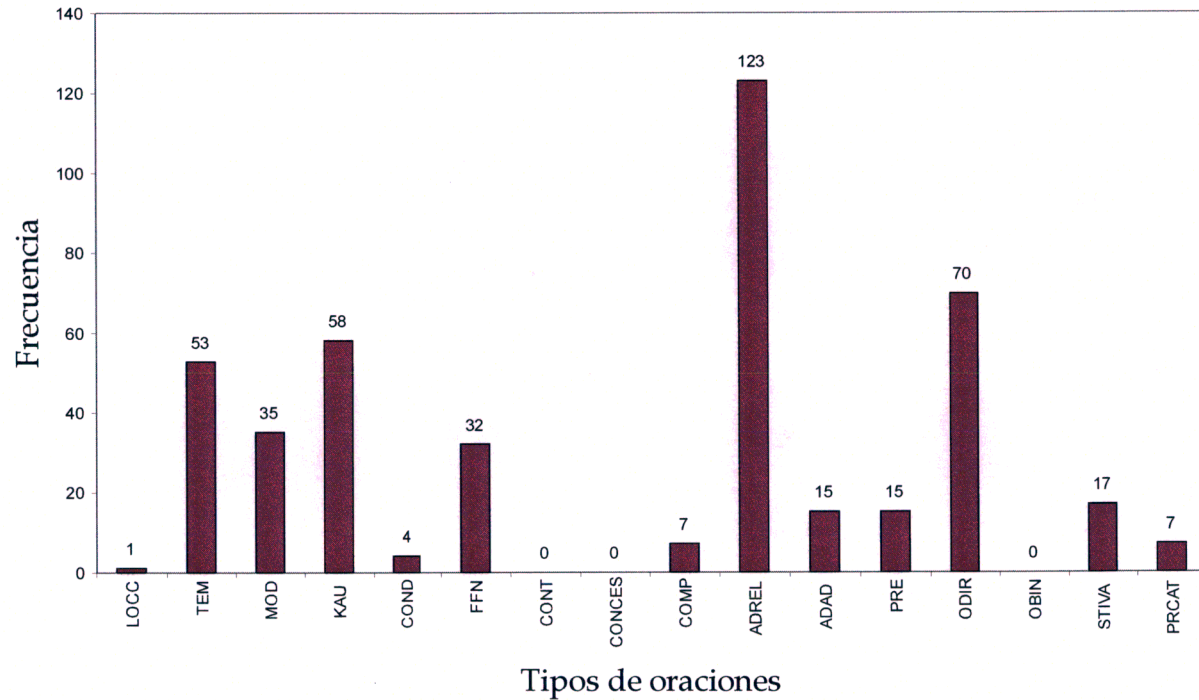
Así se observa que, de las oraciones de adjetivo relativo, construyeron 123; de las de objeto directo 70, de las temporales 53 y de las causales 58; para una mayor precisión es importante tomar en cuenta el porcentaje, cuyas cantidades referidas están sacadas del total que, bajo este concepto, de oraciones subordinadas, escribieron las mujeres. Es decir, las oraciones de adjetivo relativo tienen el 28.14%, las oraciones de objeto directo el 16.01%; las temporales el 12.12% y las causales el 13.27%.

Las oraciones modales ocupan un lugar intermedio en las redacciones de las alumnas, pues se registraron 35 construcciones de este tipo que representa el 8%, y en seguida, por frecuencia de uso y en orden descendente, están las oraciones finales, cuyos registros fueron 32, de ahí viene una diferencia grande con el siguiente grupo de oraciones que es el de oraciones sujetivas y prepositivas de las que se registraron 16 y cuyo porcentaje es del 1.17%.

Siguiendo el orden descendente para ver desde esta tabla los elementos con los que las alumnas escriben, tenemos las oraciones predicativas y en seguida las comparativas con 7 y 5 construcciones respectivamente de las que el porcentaje es 1.72% y 1.23% en el mismo orden.

16#f#017#P	0	2	3	11	0	0	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
17#f#006#P	0	3	2	3	0	0	2	0	0	2	0	0	0	2	6	1	2	3			
16#f#060#P	0	2	5	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	7	0	0	10				
16#f#156#P	0	2	1	4	0	0	2	0	0	1	1	4	0	0	0	0	1				
16#f#159#P	0	4	1	3	1	2	1	1	0	0	1	4	0	0	0	2					
16#f#161#P	0	2	7	7	0	3	0	0	0	0	8	1	0	3							
16#f#104#P	0	6	7	2	0	2	0	0	0	0	18	1	1	7							
17#f#092#P	0	3	2	7	1	0	1	0	0	1	11	5	2	2							
16#f#085#P	0	1	2	4	1	1	1	1	0	0	3	1	1	5							
16#f#034#P	0	4	1	0	1	2	0	0	0	0	4	1	4	6							
16#f#102#P	1	4	0	2	0	5	0	0	0	0	11	0	0	5							
16#f#088#P	0	7	0	7	0	1	0	0	0	0	8	0	1	4							
16#f#162#P	0	3	0	1	0	3	0	0	0	0	14	2	3	6							
	1	53	35	58	4	32	0	0	0	7	123	15	15	70							

Total de oraciones subordinadas de las mujeres de la ENP



3.2.1.1.2. ORACIONES SUBORDINADAS DE HOMBRES

La suma de oraciones subordinadas en este grupo de análisis fue de 382 oraciones, dicha cifra representa un poco más de la mitad de la producción total.

La mayor producción de este grupo está en las oraciones de adjetivo relativo en cuyas redacciones se contaron 99, que cubre el 26.00% del total de su propia producción.

Predominan también en éstas redacciones las oraciones de objeto directo que ocupan el segundo lugar en frecuencia de uso con el 20.41% con 78 construcciones encontradas.

La ausencia de oraciones de objeto indirecto y concesivas provoca que los porcentajes se repartan entre las oraciones que los alumnos sí emplean; y es esa una situación fácilmente visible ya que los tipos de oraciones que más emplean los alumnos son en orden descendente: de adjetivo relativo, de objeto directo y temporales..

Aparece sólo una oración condicional en sus narraciones, por lo que se puede decir que su empleo, en general, es casi nulo, pues el total de oraciones condicionales encontradas en toda la muestra de preparatorianos, es de cinco, lo que significa que los alumnos tienen la minoría de oraciones de esta producción.

Una de las construcciones oracionales que menor índice de uso tiene en las redacciones de los alumnos es la locativa a la que se suma la comparativa, de las que sólo se encontraron dos en las narraciones de los varones de esta escuela, su porcentaje es, por supuesto, bajo y tiene el 0.52% del 100% de producciones subordinadas que los hombres de la Escuela Nacional Preparatoria emplearon.

Las oraciones subjetivas producidas por los hombres fueron cinco, ellas representan el 1.30% de su producción en tanto que si se considera el número total de este tipo de oraciones empleadas por los preparatorianos, que es de 22 oraciones representan el 0.61 %, porcentaje idéntico al de las oraciones

predicativas de las que se registra la misma cantidad de construcciones en esta clasificación.

De las construcciones prepositivas los preparatorianos producen 16 oraciones que son la mitad del total hallado en las redacciones, en tanto que puede notarse una gran diferencia con respecto a las oraciones causales de las que se registran 50 oraciones que representa el 13.08% del total de oraciones de los hombres en esta clasificación y el 6.10% del total de oraciones en general.

Los alumnos emplean poco las oraciones adnominales, pues de esta clasificación sólo se obtuvieron siete registros, en cambio las oraciones finales son de mayor uso ya que como puede verse son 34 las oraciones encontradas; la frecuencia de uso es un indicador importante del conocimiento de las construcciones, así vemos que los alumnos manejan mayormente unas oraciones que otras, con diferencias porcentuales significativas.

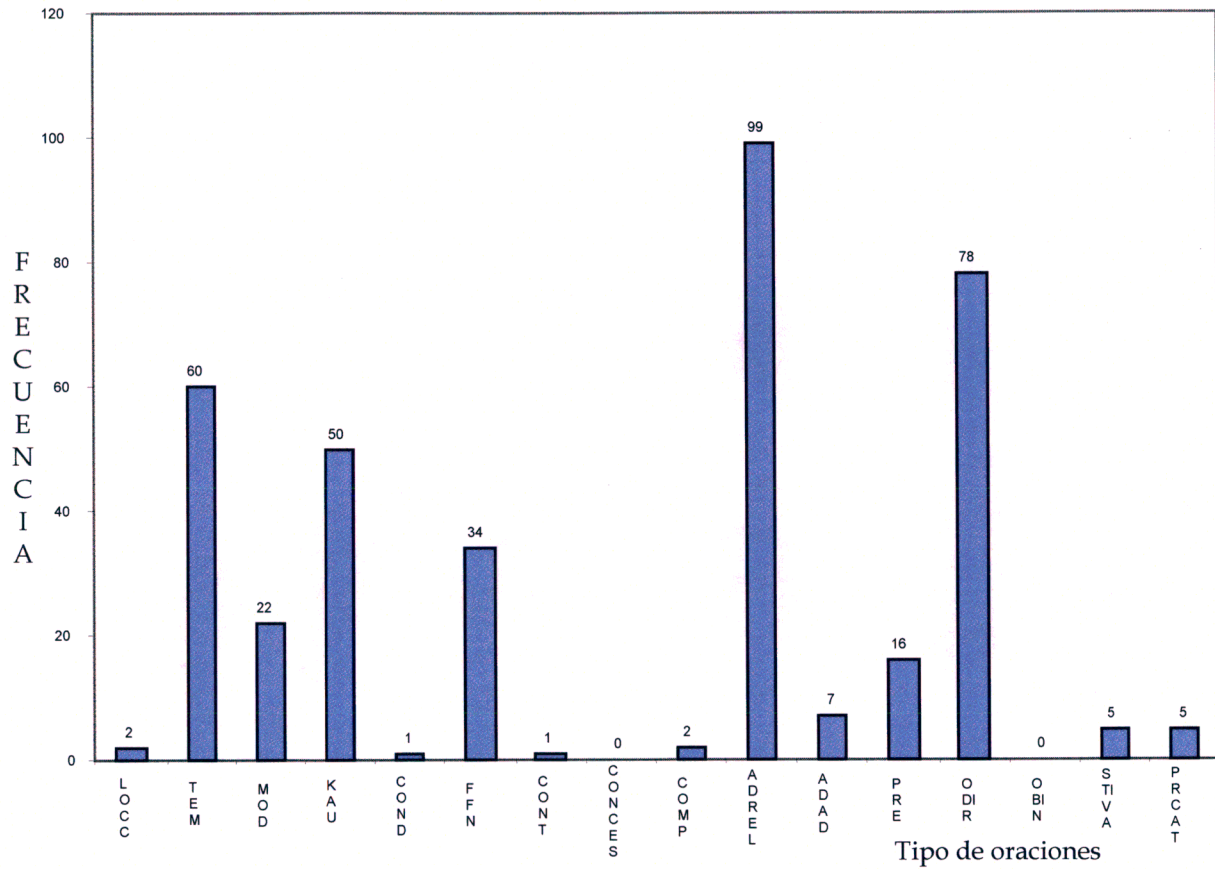
Las oraciones modales tienen un 5.80% del total de oraciones empleadas por los alumnos, porcentaje que refleja las 22 construcciones modales encontradas en las redacciones.

Es importante recordar que los índices de madurez sintáctica están definitivamente generados por este tipo de oraciones.

ORACIONES SUBORDINADAS DE HOMBRES DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

	LOCC	TEM	MOD	KAU	COND	FFN	CONT	CONCES	COMP	ADREL	ADAD	PRE	ODIR	OBIN	STIVA	PRCAT	TOTAL
17#m#167#P	2	8	2	3	0	4	0	0	0	7	1	0	1	0	0	0	28
18#m#175#P	0	0	0	7	0	4	0	0	0	7	0	0	7	0	0	0	25
16#m#157#P	0	4	0	2	0	3	0	0	0	1	0	4	3	0	1	0	18
16#m#063#P	0	6	1	7	0	3	0	0	0	1	0	1	3	0	0	0	22
16#m#178#P	0	2	2	2	0	1	0	0	0	6	1	0	0	0	0	0	14
17#m#179#P	0	9	2	3	0	2	0	0	0	8	0	4	14	0	1	0	43
16#m#174#P	0	5	1	5	0	1	1	0	0	4	0	0	8	0	1	0	26
16#m#170#P	0	9	1	0	0	2	0	0	0	13	0	4	3	0	0	0	32
17#m#090#P	0	4	2	7	0	0	0	0	2	13	1	0	6	0	0	0	35
16#m#079#P	0	1	0	1	0	4	0	0	0	8	0	1	2	0	0	0	17
16#m#014#P	0	2	2	4	0	2	0	0	0	10	0	0	6	0	0	4	30
17#m#010#P	0	0	2	1	0	1	0	0	0	1	2	1	10	0	0	0	18
16#m#008#P	0	4	3	3	0	3	0	0	0	8	2	1	11	0	0	0	35
16#m#124#P	0	2	2	3	1	2	0	0	0	10	0	0	2	0	1	0	23
16#m#041#P	0	4	2	2	0	2	0	0	0	2	0	0	2	0	1	1	16
	2	60	22	50	1	34	1	0	2	99	7	16	78	0	5	5	382

Total de oraciones subordinadas de los hombres de la ENP



3.2.1.1.3 ORACIONES SUBORDINADAS DE HOMBRES Y MUJERES

El registro del uso de oraciones subordinadas en las redacciones de mujeres y hombres tiene características semejantes dado que la producción de oraciones concesivas y de objeto indirecto es nula en todas las redacciones de la muestra, pero a estas ausencias se suma una más en las redacciones de las mujeres, que no registran ninguna oración consecutiva.

Otro aspecto de interés es que el grupo de preparatoria analizado tiene en total, una producción de oraciones subordinadas mayor en tres construcciones, que son las de adjetivo relativo, las de objeto directo y las temporales.

A partir de estos datos se observa que los hombres redactan omitiendo dos tipos de oraciones subordinadas, en tanto que las mujeres no emplean tres. Las mujeres tienen, en cambio, la mayor producción de oraciones de adjetivo relativo que es una de las tres estructuras en las que los alumnos alcanzan la producción más alta en el total de sus redacciones.

En cuanto a las cifras, tenemos que en tanto los hombres producen 99 oraciones de adjetivo relativo como el registro más alto encontrado en oraciones subordinadas, las mujeres registran 123, diferencia que representa 2.93 % del total construcciones subordinadas .

Las oraciones de objeto directo son más empleadas por los hombres que por las mujeres, en donde se encuentra una diferencia de uso de ocho oraciones más en las redacciones de los hombres, en tanto que la diferencia de producción de las oraciones temporales es de siete oraciones más que ellas.

En las oraciones finales los hombres también tienen más registros que ellas con dos oraciones más anotadas en sus redacciones.

En este caso la cifra total de oraciones finales encontradas en las narraciones de la muestra es de 66 de las que los hombres escribieron 34 y ellas 32 cuya diferencia es minúscula, de igual forma sucede con las oraciones condicionales

cuya producción mínima, pues sólo aparecieron cinco registros en el total de las redacciones, de las cuales cuatro son de las mujeres y una de los hombres.

De las oraciones locativas, se obtuvieron tres registros y de ellas una la redactaron las mujeres y las otras dos los hombres, de igual manera ocurre con las oraciones prepositivas, de las que se sumaron 31 como total de los estudiantes de preparatoria y de ellas 16 fueron escritas por los hombres y 15 por las mujeres.

En las clasificaciones restantes las mujeres tienen mayor número de oraciones dentro de las que hay casos interesantes como, por ejemplo, las oraciones adnominales en donde las mujeres duplican la cantidad que escriben los hombres, quedando registradas 22 oraciones adnominales de las que sólo siete aparecen en las redacciones de los hombres y 15 oraciones, en las narraciones de las mujeres, en tanto que la diferencia en las oraciones causales son sólo ocho oraciones más de las que aparecen en las redacciones de ellos, esto es, 50 construcciones causales son de ellos y 58 construcciones de ellas.

De igual manera, hay una diferencia, en la cantidad de construcciones modales de las que las mujeres escribieron 35 y ellos 22, cifras de las que se desprende una diferencia de 13 oraciones modales.

Hay diferencias no muy grandes en la redacción de oraciones predicativas, puesto que son sólo dos las que separan las producciones de unas y otros, y de éstas oraciones la cifra total son 12, de las que siete escribieron las mujeres y cinco los hombres. Es necesario resaltar que en tanto que ellas producen más oraciones de relativo, cuya construcción es más sencilla, los hombres construyen más oraciones adverbiales.

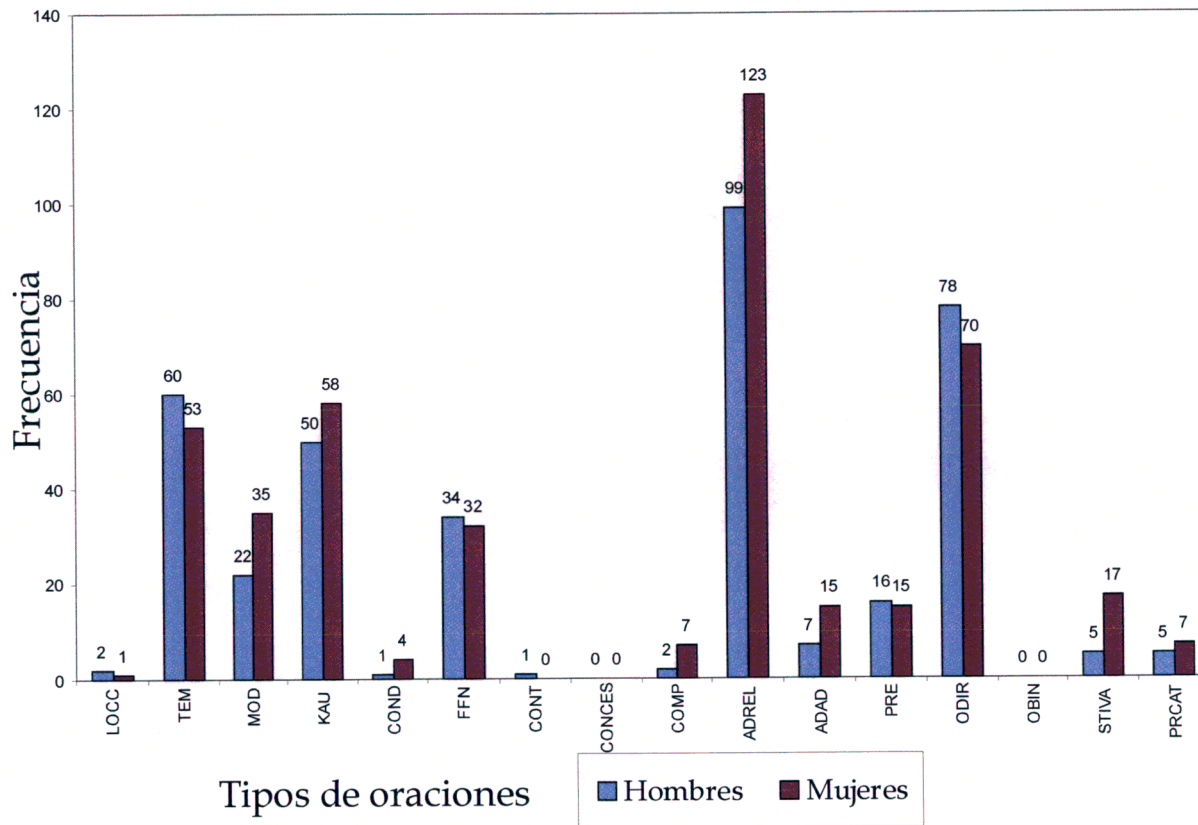
Son éstas las diferencias que en las redacciones de hombres y mujeres se observan, es importante ver las cantidades que cada grupo produce de cada una de las clasificaciones de oraciones subordinadas, así como también ver la cantidad de las mismas que de todo el grupo se registran. Con estos resultados es posible observar que entre los alumnos y las alumnas de la Escuela Nacional Preparatoria hay ligeras diferencias, así de 819 de oraciones subordinadas de la Escuela

Nacional Preparatoria 437 son de las mujeres y 382 de los hombres. Ante estos resultados se puede apreciar que el índice de madurez sintáctica del grupo es semejante, pero también que es bajo.

ORACIONES SUBORDINADAS DE HOMBRES Y MUJERES DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Preparatoria	ORDENAMIENTO GRAMATICAL		
	Mujeres	Hombres	Total
Sujetiva	17	5	22
Objeto directo	70	78	148
Objeto indirecto	0	0	0
Predicativas	7	5	12
Prepositivas	15	16	31
Adnominal	15	7	22
Adj. Relativo	123	99	222
Locativa	1	2	3
Modal	35	22	57
Temporales	53	60	113
Causales	58	50	108
Finales	32	34	66
Comparativas	7	2	9
Consecutivas	0	1	1
Concesiva	0	0	0
Condicionales	4	1	5
	437	382	819

Total de oraciones subordinadas de hombres y mujeres de la ENP



3.2.1.2. ORACIONES SUBORDINADAS POR EDAD

En la clasificación por edad de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria se puede observar que son los de 16 años quienes tienen más registros y mayor variedad de oraciones ya que ellos utilizan 14 de los 16 tipos de oraciones subordinadas, mientras que los alumnos de 17 años emplean 12 y los de 18 años sólo 4 distintos tipos.

Las oraciones más empleadas son las de adjetivo relativo, de ellas los alumnos de 16 años registran en sus redacciones 169 y los de 17 años 46 oraciones. El segundo tipo de estructura más empleado es la de objeto directo de la que los alumnos de 16 años produjeron 105 oraciones, los de 17 años registraron 36 oraciones, mientras que los alumnos de 18 años tienen 7 objeto directo. Los alumnos de 18 años también tienen 7 registros de adjetivo relativo.

Las oraciones temporales representan la tercera estructura más usada y como puede verse los alumnos de 16 años la emplearon en 86 ocasiones en sus redacciones y los de 17 años sólo 27 veces. La cantidad de oraciones temporales es muy similar a la de las oraciones causales de las que los alumnos de 16 años tienen 77 registros y los alumnos de 17 años 24 registros mientras que los alumnos de 18 años tienen a lo largo de sus redacciones 7 oraciones causales, la misma cantidad que ya se indicó para las oraciones de adjetivo relativo y de objeto directo, que como ya se aclaró, sólo tiene 4 distintos tipos de oraciones en sus redacciones, resta anotar que presentan 4 registros de oraciones finales.

Por su parte los alumnos de 16 años emplearon 53 oraciones finales y los alumnos de 17 años 9 oraciones de este tipo.

En cuanto a las oraciones modales, los alumnos las emplean con menor frecuencia, incluso no alcanzan las 50 oraciones en el total de las redacciones, esto es, los alumnos de 16 años emplearon 45 oraciones y los de 17 años 12 oraciones de este tipo.

Las oraciones prepositivas son escasamente usadas por este grupo de estudiantes, ya que se hallaron 22 en las redacciones de los alumnos de 16 años y 3 oraciones en las de 17 años; la misma escasez tienen las oraciones subjetivas de las que los alumnos de 16 años registran 19 ocasiones y 3 los de 17 años.

Las oraciones predicativas sólo fueron utilizadas por los alumnos de 16 años igual que las consecutivas de las que se registraron 12 y 1 respectivamente.

De las oraciones comparativas y de las condicionales los alumnos de 16 años tuvieron en ambos casos 4 registros, los alumnos de 17 años tuvieron en cambio 5 comparativas y 1 condicional.

Un tipo de oración poco frecuente en las redacciones de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria es la adnominal aunque la diferencia entre los alumnos de 16 y 17 años es de sólo de 2 registros, esto es 12 y 10 oraciones respectivamente.

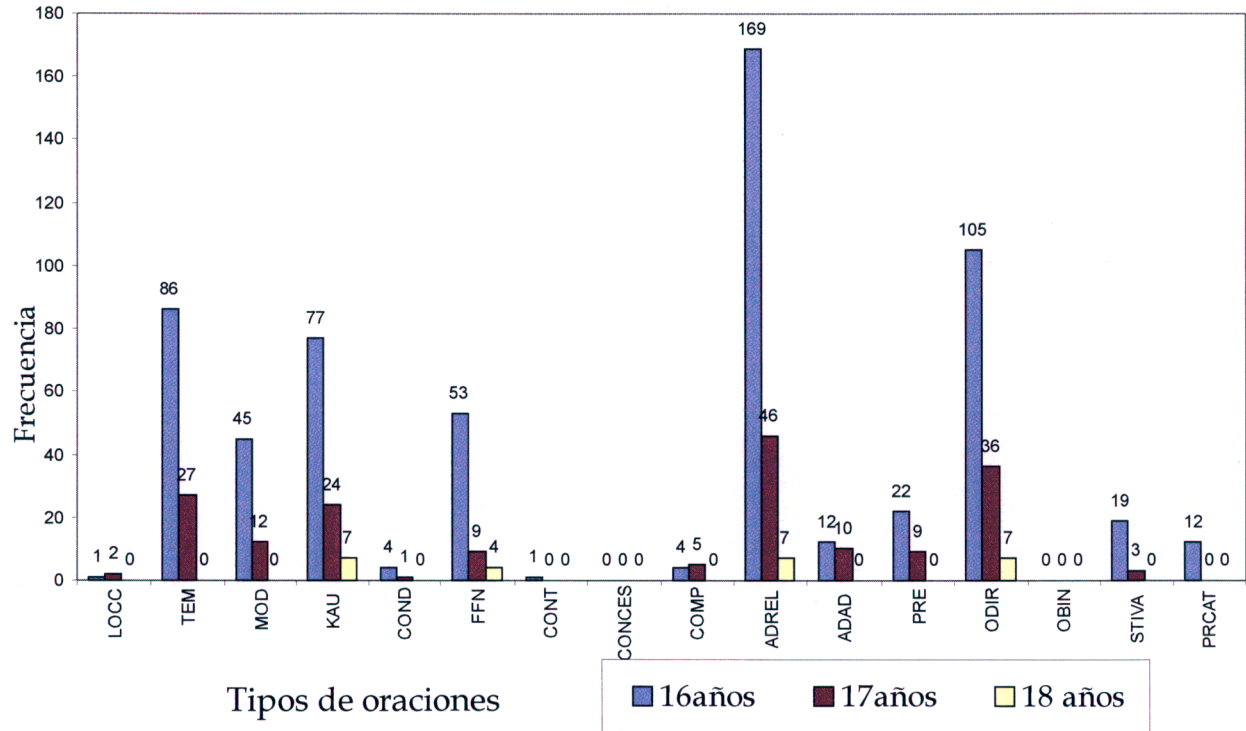
Es importante anotar que sólo en dos casos los alumnos de 17 años tuvieron mayor número de registros que los alumnos de 16 años, esto es, en las comparativas, que ya se mencionaron, y en las locativas de las que los alumnos de 17 años registran 2 y los de 16 años una sola oración.

Las oraciones concesivas y las de objeto indirecto no son empleadas por los alumnos de este grupo.

Total de oraciones subordinadas por edad de la Escuela Nacional Preparatoria

	LOCC	TEM	MOD	KAU	COND	FFN	CONT	CONCES	COMP	ADREL	ADAD	PRE	ODIR	OBIN	STIVA	PRCAT	TOTAL
16años	1	86	45	77	4	53	1	0	4	169	12	22	105	0	19	12	610
17años	2	27	12	24	1	9	0	0	5	46	10	9	36	0	3	0	184
18 años	0	0	0	7	0	4	0	0	0	7	0	0	7	0	0	0	25
	3	113	57	108	5	66	1	0	9	222	22	31	148	0	22	12	819

Total de oraciones subordinadas de alumnos de 16, 17 y 18 años de la ENP



3.2.2. ORACIONES SUBORDINADAS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades emplean las dieciséis distintas clasificaciones de oraciones subordinadas. Lo que quiere decir que del total de construcciones para que los estudiantes redacten un texto, ellos manejan el 100% de los elementos, a pesar de que en algunas clases de oraciones el porcentaje es bajo, el hecho de que las utilicen significa que conocen la estructura y que lo que hace falta en esos casos es ejercitar para fijar un uso más fluido; además, cuando estos pequeños porcentajes se suman al total de construcciones que emplean para redactar sus textos, el porcentaje de madurez en algunos casos se eleva.

De las oraciones subordinadas más empleadas por este grupo, como puede apreciarse, son las de adjetivo relativo, de las que se registraron 223; esta cifra es tan sólo el 28.55% del total de subordinadas encontradas en las redacciones de hombres y mujeres de este grupo.

Las oraciones que menos se emplearon son la locativa (una), la de objeto indirecto (una), en seguida las concesivas (dos), las consecutivas (tres) y las condicionales (seis).

En total, las oraciones subordinadas de este grupo son 781, de las que, como se puede observar en la tabla siguiente, prefieren usar las oraciones de objeto directo frente a las de objeto indirecto, ya que de las primeras se localizaron 148 oraciones y —como ya se señaló— sólo hay una de objeto indirecto en las redacciones.

De las oraciones sujetivas, los alumnos producen 33; predicativas, 9 y prepositivas, 16. De éstas, el porcentaje con respecto a la producción total de oraciones subordinadas es de 1.15% y 2.05% respectivamente, en tanto que el porcentaje de las oraciones de objeto directo es del 19.46%, de las comparativas 1.92% y de las condicionales el 0.77% en tanto que los alumnos registraron 32 oraciones adnominales que representan el 4.10%.

Son 24 las oraciones modales que se localizaron en las redacciones, representando así el 3.07%, y en lo referente a las oraciones causales los estudiantes escribieron 104 oraciones, cantidad que permite ver que los estudiantes del CCH utilizan con mayor frecuencia las subordinadas adverbiales causales cuyo registro fue de 104 oraciones en el grupo.

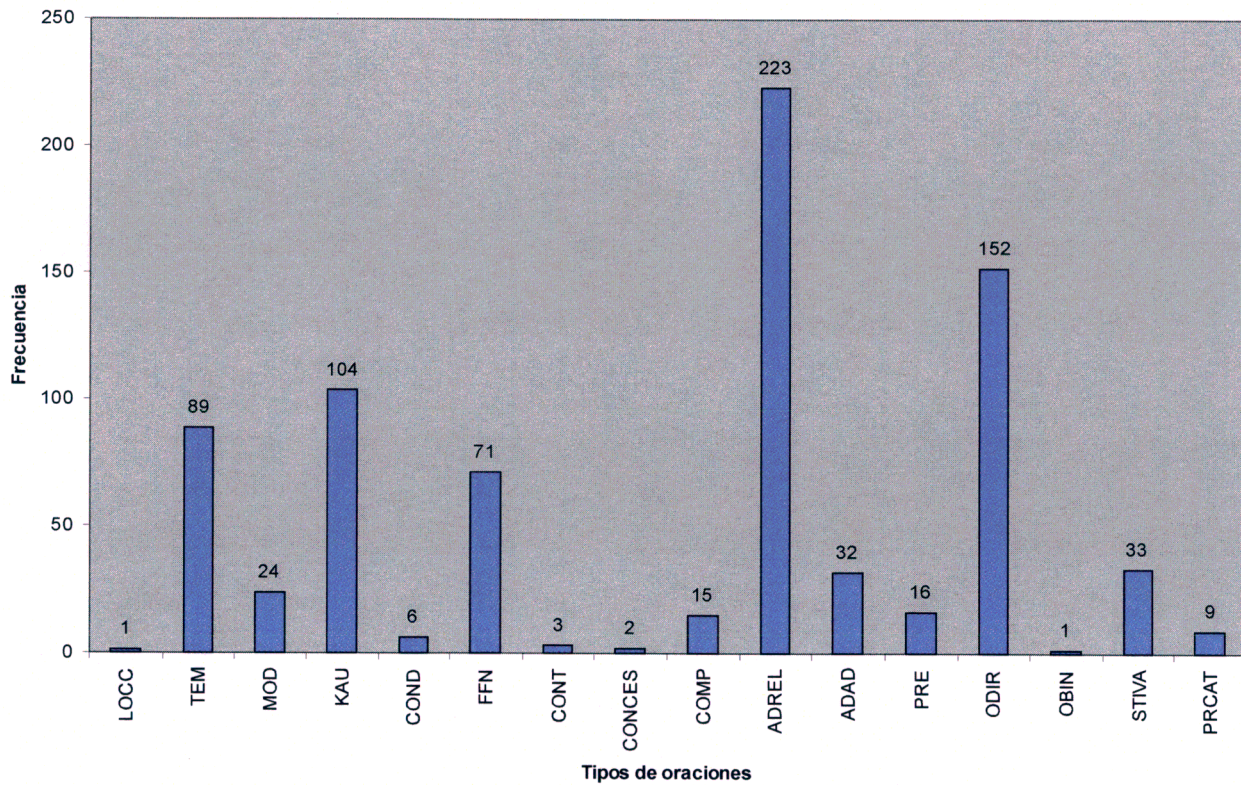
Las cifras obtenidas son un indicador claro de la forma en que los alumnos están redactando, como puede observarse existe baja frecuencia en algunas clasificaciones, lo cual podría ser un punto de partida para posteriores investigaciones.

A modo de resumen, tenemos que el tipo de oración más empleado de entre las diferentes clases de oraciones subordinadas es la de adjetivo relativo, que pertenece a la clasificación de subordinadas adjetivas y que es para ambos sexos la más usual, a ella le sigue –en orden descendente– la de objeto directo, que pertenece a las subordinadas sustantivas, y después están las causales, que pertenecen a las subordinadas adverbiales.

ORACIONES SUBORDINADAS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

CCH	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
SUJETIVA	21	12	33	4.87	3.43	4.23
OBJETO DIRECTO	95	57	152	22.04	16.29	19.46
OBJETO INDIRECTO	0	1	1	0.00	0.29	0.13
PREDICATIVAS	4	5	9	0.93	1.43	1.15
PREPOSITIVAS	9	7	16	2.09	2.00	2.05
ADNOMINAL	11	21	32	2.55	6.00	4.10
ADJ. RELATIVO	115	108	223	26.68	30.86	28.55
LOCATIVA	0	1	1	0.00	0.29	0.13
MODAL	17	7	24	3.94	2.00	3.07
TEMPORALES	50	39	89	11.60	11.14	11.40
CAUSALES	67	37	104	15.55	10.57	13.32
FINALES	32	39	71	7.42	11.14	9.09
COMPARATIVAS	5	10	15	1.16	2.86	1.92
CONSECUTIVAS	1	2	3	0.23	0.57	0.38
CONCESIVA	2	0	2	0.46	0.00	0.26
CONDICIONALES	2	4	6	0.46	1.14	0.77
	431	350	781	100.00	100.00	100.00

Total de oraciones subordinadas en el CCH



3.2.2.1. ORACIONES SUBORDINADAS POR SEXO

3.2.2.1.1. ORACIONES SUBORDINADAS DE MUJERES

Las alumnas del Colegio de Ciencias y Humanidades presentan en sus redacciones mayor uso de las oraciones de adjetivo relativo, de las que se registran 115 oraciones de un total de 223.

Es importante aclarar que las mujeres de esta muestra no utilizan oraciones de objeto indirecto en sus redacciones, así como tampoco se encuentran en sus redacciones oraciones locativas. De esta información se desprende que ellas escriben con 14 clases de oraciones, así que el 100% de sus textos se fragmenta en menos tipos de oraciones, pero esas que sí utilizan, las producen en mayor cantidad debido a que las oraciones copulativas, por ejemplo, suplen en sus redacciones las funciones que las oraciones que omiten podrían cubrir.

De los tipos de construcciones oracionales que menos emplean son las oraciones consecutivas, de las cuales se registra sólo una.

Las oraciones de objeto directo que las mujeres utilizan en sus textos son 95, una vez más vemos con esta cifra que se apoyan en algún tipo de oraciones al omitir otras.

De las oraciones sujetivas, como puede apreciarse en la tabla, las mujeres hacen un uso frecuente, puesto que son más de la mitad de las oraciones registradas.

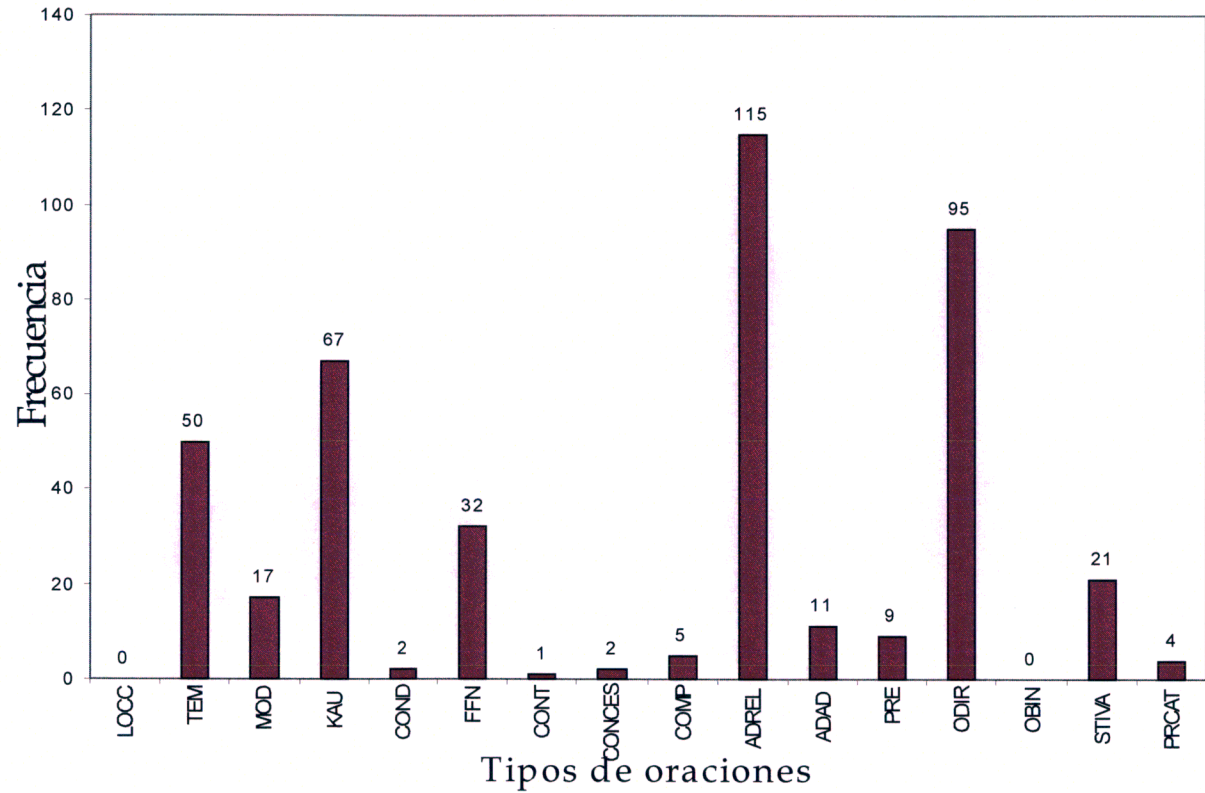
Las alumnas de este grupo no emplean las oraciones de objeto indirecto, pero tienen en cambio un uso muy marcado de las oraciones de objeto directo, que representan más de la mitad del total de las oraciones registradas.

Son 95 las oraciones de objeto directo que las mujeres de este grupo escriben, cifra que muestra una frecuencia de uso alto, en comparación a los otros tipos de oraciones, como puede verse en la tabla siguiente, en la que se anotan como construcciones de uso medio en sus redacciones la adnominal y la modal, que tienen 11 y 17 registros.

ORACIONES SUBORDINADAS DE MUJERES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

CCH	MUJERES	TOTAL	MUJERES%	TOTAL%
SUJETIVA	21	33	4.87	4.23
OBJETO DIRECTO	95	152	22.04	19.46
OBJETO INDIRECTO	0	1	0.00	0.13
PREDICATIVAS	4	9	0.93	1.15
PREPOSITIVAS	9	16	2.09	2.05
ADNOMINAL	11	32	2.55	4.10
ADJ. RELATIVO	115	223	26.68	28.55
LOCATIVA	0	1	0.00	0.13
MODAL	17	24	3.94	3.07
TEMPORALES	50	89	11.60	11.40
CAUSALES	67	104	15.55	13.32
FINALES	32	71	7.42	9.09
COMPARATIVAS	5	15	1.16	1.92
CONSECUTIVAS	1	3	0.23	0.38
CONCESIVA	2	2	0.46	0.26
CONDICIONALES	2	6	0.46	0.77
	431	781	100%	100%

Total de oraciones subordinadas de las mujeres del CCH



3.2.2.1.2. ORACIONES SUBORDINADAS DE HOMBRES

El total de oraciones subordinadas en este grupo de análisis fue de 350 oraciones, dicha cifra representa menos de la mitad de la producción total.

La mayor producción de este grupo está en las oraciones de adjetivo relativo en cuyas redacciones se contaron 108, que cubre el 30.86% del total de su propia producción. La segunda construcción de mayor frecuencia es la de objeto directo que tiene 16.29% con 57 registros.

El mínimo pero existente uso de oraciones de objeto indirecto y locativas permite que los porcentajes se repartan entre 15 tipos de oraciones, que son las que emplean los hombres del Colegio de Ciencias y Humanidades; dejando ver fácilmente las construcciones de mayor y menor uso, así como las categorías que quedan entre éstas. Así, las construcciones que más emplean los alumnos son en orden descendente las siguientes: de adjetivo relativo, de objeto directo y en —la misma medida— temporales y finales, seguidas de las causales. Los alumnos de esta escuela utilizan escasamente las oraciones sujetivas, las predicativas, las prepositivas, las modales, las comparativas, así como las consecutivas y las condicionales.

En las redacciones de este grupo aparece sólo cuatro oraciones condicionales, por lo que se puede apreciar que el empleo en general es bajo, pero el total de oraciones condicionales encontradas en toda la muestra de este grupo es de seis, lo que significa que los alumnos tienen la mayoría de oraciones de esta producción.

Una de las construcciones oracionales que menor índice de uso tienen en las redacciones de los alumnos en general es la locativa, seguida de la de objeto indirecto, de cada una de ellas sólo se encontró una en las narraciones de los varones de esta escuela, su porcentaje es por supuesto bajo, y tiene el 0.29% del 100% de producciones subordinadas que los hombres del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Las oraciones subjetivas abarcan el 1.30%, se encontraron sólo 5 en las redacciones de los hombres, de las 22 que señala la tabla general, de manera que, con respecto al total, éstas 5 oraciones representan el 0.61 % porcentaje idéntico al de las oraciones predicativas de las que se registra la misma cantidad de construcciones en esta clasificación.

Este grupo registra como total 16 construcciones prepositivas, de las que siete son de los hombres, cantidad que representa menos de la mitad del total hallado en las redacciones; en tanto que puede notarse una gran diferencia con respecto a las oraciones temporales y finales, de las que se registran 39 oraciones y 37 de las causales, que son el 11.60% de las redacciones de los hombres y el 10.57% del general de las redacciones respectivamente.

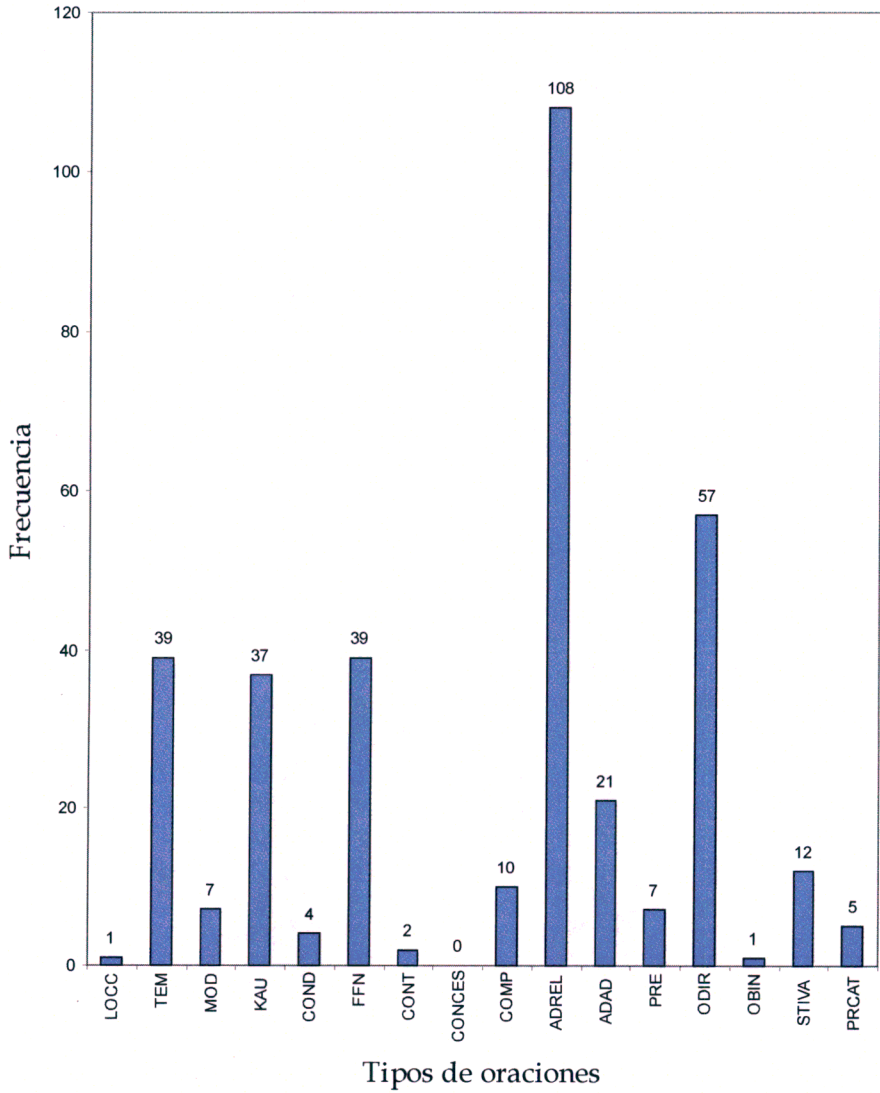
Los alumnos emplean con mediana frecuencia las oraciones adnominales, registrando de esta clasificación 21 casos; en cambio, las oraciones modales son de menor uso ya que solamente —como puede verse— son 7 las oraciones encontradas; la frecuencia de uso es un indicador importante del conocimiento y asimilación de las construcciones,.

Como ya se ha visto a lo largo de este trabajo, el índice de madurez sintáctica depende en gran medida de la cantidad y variedad de este tipo de oraciones.

TOTAL DE ORACIONES SUBORDINADAS DE HOMBRES DEL CCH

CCH	HOMBRES	TOTAL	HOMBRES%	TOTAL%
SUJETIVA	12	33	3.43	4.23
OBJETO DIRECTO	57	152	16.29	19.46
OBJETO INDIRECTO	1	1	0.29	0.13
PREDICATIVAS	5	9	1.43	1.15
PREPOSITIVAS	7	16	2.00	2.05
ADNOMINAL	21	32	6.00	4.10
ADJ. RELATIVO	108	223	30.86	28.55
LOCATIVA	1	1	0.29	0.13
MODAL	7	24	2.00	3.07
TEMPORALES	39	89	11.14	11.40
CAUSALES	37	104	10.57	13.32
FINALES	39	71	11.14	9.09
COMPARATIVAS	10	15	2.86	1.92
CONSECUTIVAS	2	3	0.57	0.38
CONCESIVA	0	2	0.00	0.26
CONDICIONALES	4	6	1.14	0.77
	350	781	100%	100%

Total de oraciones subordinadas de los hombres del CCH



3.2.2.1.3. ORACIONES SUBORDINADAS DE HOMBRES Y MUJERES

Ya en los datos anteriores se mostraron los resultados de frecuencia de uso que por separado tienen los hombres y las mujeres del Colegio de ciencias y Humanidades. En la siguiente tabla con su respectiva gráfica se conjuntan los resultados de hombres y mujeres. Es a partir de estas cifras que se puede observar que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades emplean todos los tipos de oraciones subordinadas que en el presente trabajo se estudian. Significa, pues, que aunque haya un solo registro de alguno de los tipos de oración subordinada, se deduce que los alumnos conocen la estructura por lo que habría que asegurar que pudieran reafirmar dicho conocimiento e integrarlo en sus redacciones con mayor frecuencia.

Es cierto que los hombres son quienes más variedad de oraciones manejan en sus redacciones, ya que como también puede observarse, el único tipo de oración que no se encontró dentro de sus redacciones es la oración concesiva, en tanto que a las mujeres les hicieron falta registros de locativas y de objeto indirecto.

Del total de oraciones de esta clasificación hay registros mínimos como en el caso de las locativas de las que sólo hay una y pertenece a los hombres, cuya cifra y fuente es idéntica en el caso de las oraciones de objeto indirecto porque como ya se anotó, las mujeres no emplearon estas dos clases de oraciones,

En cuanto a las oraciones temporales, de los hombres se registraron 39 oraciones y las mujeres 50, la diferencia de producción de este tipo de oraciones entre hombres y mujeres puede parecer poco significativa, pero debe tomarse en cuenta que esta clase de oraciones es de las que tiene alta frecuencia de uso.

La diferencia que existe entre hombres y mujeres en la cuantificación de oraciones modales es de 10 construcciones al registrarse 17 de las mujeres y 7 de los hombres.

De las oraciones causales que son el tercer tipo de oración más frecuente en las redacciones de los alumnos de este grupo quedan registradas 67 de de las mujeres y 37 de los hombres en donde se halla una diferencia de 30 oraciones.

Las oraciones condicionales son poco usadas por los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, de ellas se encontraron en las redacciones 4 de los hombres y 2 de las mujeres. Esta duplicidad de la cantidad de registros de oraciones ocurre también con las comparativas, de las que se tienen anotadas en la tabla 10 de los hombres y 5 de las mujeres.

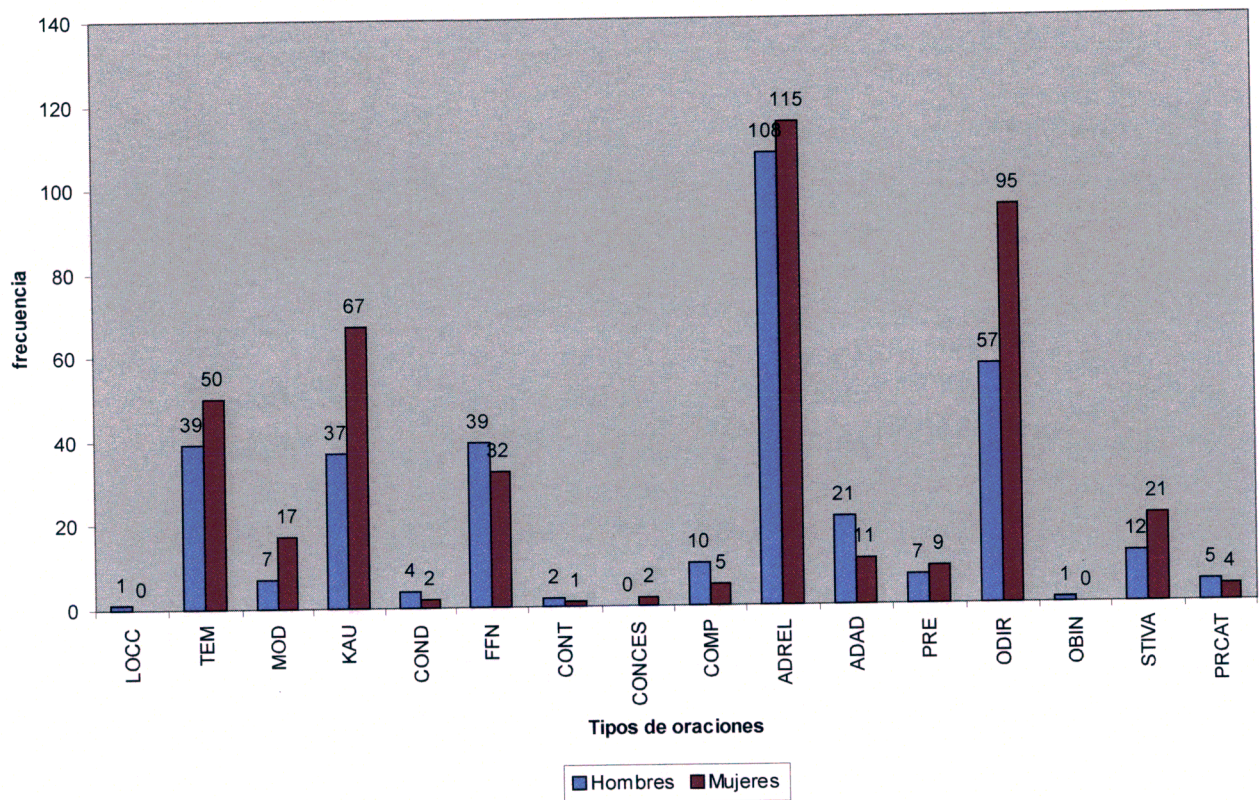
Las oraciones finales son también un tipo de oración que los hombres emplean más que las mujeres, pues de las 71 que hay en total son 39 de ellos y 32 de ellas.

De las consecutivas y predicativas los hombres tienen mayor frecuencia de uso dentro de los bajos registros generales que de ellas se obtuvieron, de modo que de las consecutivas los hombres tienen 2 registros y la mujeres 1 en tanto que de las predicativas los hombres tienen 5 y las mujeres 4 registros. Con respecto a las oraciones concesivas los hombres no tienen registros y las mujeres tienen 2

El tipo de oración que más usaron los hombres y las mujeres en sus redacciones son las de adjetivo relativo. Así de las 223 construcciones de este tipo de oraciones, 108 son de los hombres y 115 de las mujeres. El segundo tipo de oración, en orden descendente que este grupo de alumnos emplea en sus redacciones es de objeto directo, de cuyo registro total, se observa que las mujeres escribieron 95 y los hombres 57. De las oraciones adnominales se encontraron en las redacciones 21 de los hombres y 11 de las mujeres, en tanto que de las oraciones sujetivas se hallaron 12 y 21 de hombres y mujeres respectivamente, datos que nos permiten saber que la diferencia que hay entre adnominales y sujetivas es casi la misma en cantidad pero apuntan en un caso a los hombres y en el otro a las mujeres. La diferencia es poca entre las oraciones predicativas que se registraron de los hombres y de las mujeres, pues son 7 de ellos y 9 de ellas.

Como puede verse en la gráfica las oraciones que abundan en las redacciones de los hombres y las mujeres del Colegio de Ciencias y Humanidades son las de adjetivo relativo de las que el registro más alto es de las mujeres, en tanto que las oraciones de menos frecuencia son la locativa y la de objeto indirecto, que se encontraron sólo en las redacciones de los hombres, datos que dan a conocer que el conocimiento de las estructuras oracionales no es completo en hombres ni en mujeres en esta población por lo que sería necesario proporcionar dicho conocimiento y sobre todo lograr desarrollar la competencia de los alumnos.

Total de oraciones subordinadas de hombres y mujeres del CCH



3.2.2.2. ORACIONES SUBORDINADAS POR EDAD

En esta clasificación la mayor variedad de oraciones empleada en las redacciones de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades es de los estudiantes de 16 años ya que ellos utilizan 14 distintos tipos de oraciones mientras que los de 17 años usan 13 distintas estructuras y los alumnos de 18 años escriben con 11 tipos de oraciones.

El tipo de oración que más usan los alumnos de esta muestra es la de adjetivo relativo de las que 119 registros son de los estudiantes de 16 años, 73 de los de 17 años y 31 de los de 18 años. En orden de frecuencia descendente están las de objeto directo de las cuales 82 son de los alumnos de 16 años, 53 oraciones de los de 17 años y 17 oraciones de los de 18 años.

En seguida están las oraciones temporales de las que los alumnos de 18 años sólo tienen 6, los estudiantes de 17 años tienen 28 y las 55 restantes pertenecen a los alumnos de 16 años.

Es importante anotar que en 12 tipos de oraciones los alumnos de 16 años tienen mayor frecuencia de uso, esto es, en las oraciones de adjetivo relativo, objeto directo y temporales que ya se anotaron, seguidas de causales, finales, modales, subjetivas, comparativas, prepositivas, condicionales, concesivas y locativas. Las diferencias cuantitativas van de un registro, como en el caso de las locativas, de las que los alumnos de 16 años tienen un solo registro y ni los de 17 ni 18 años emplean en sus redacciones hasta una diferencia de 46 oraciones entre una edad y otra, como es el caso de las oraciones de adjetivo relativo de las que, como ya se ha mencionado, los alumnos de 16 años tienen 119 oraciones, de cuyo registro se establece que la cantidad inmediata inferior, producida por los alumnos de 17 años es de 73 oraciones.

Así tenemos que las oraciones causales que emplean los alumnos de 16 años son 53, los de 17 años 27 y los de 18 años 24. En seguida están las finales que como puede verse en la tabla se registraron 42 oraciones de los alumnos de 16 años y 23 y 6 de los alumnos de 17 y 18 años, respectivamente.

Ya entre las oraciones finales y la modal hay una mayor distancia, pues la cifra más alta en las primeras es 42 y la más alta de las segundas es 20 oraciones, que pertenecen a los alumnos de 16 años en tanto que 4 oraciones modales son de los alumnos de 17 años y los de 18 años no tienen registros.

Siguiendo el orden descendente, la subjetiva es de poca frecuencia de uso entre este grupo de alumnos, esto es 18 oraciones de los estudiantes de 16 años, 12 oraciones de los de 17 años y 3 de los de 18 años. Como se puede apreciar la cifra más alta de registros de oraciones comparativas también es de los alumnos de 16 años, quienes emplearon este tipo de estructura en 9 ocasiones a lo largo de sus redacciones, mientras que los alumnos de 17 años tienen 4 registros y los de 18 años sólo tienen 2.

De las oraciones prepositivas los alumnos de 16 años tienen 17 construcciones, los de 17 años 6 y los de 18 años 3 oraciones, en este registro es necesario resaltar que las cifras no tienen distancias grandes entre ellas, considerando además que el número de alumnos de 16 años es mayor que las otras dos variantes, aunado a lo anterior, las oraciones prepositivas son de las oraciones subordinadas que menos registros tienen en todo el grupo, es decir son empleadas con menor frecuencia.

Las oraciones condicionales son todavía menos empleadas que las anteriores, incluso como puede verse, los alumnos de 17 años no las usaron en sus redacciones de manera que de los 6 registros, 5 son de los alumnos de 16 años y sólo uno de los alumnos de 18 años.

En el caso de las oraciones concesivas y las locativas, sólo hay registros de los alumnos de 16 años, así en la tabla pueden verse 2 oraciones concesivas y 1 locativa.

En las redacciones de los alumnos de 16 años son de muy escaso uso las oraciones predicativas de las que sólo se registraron 2 en tanto que los alumnos de 18 años, si bien son menos, registran también 2, de manera que, del total, las 5 restantes son de los alumnos de 17 años quienes usaron este tipo de oraciones con mayor frecuencia.

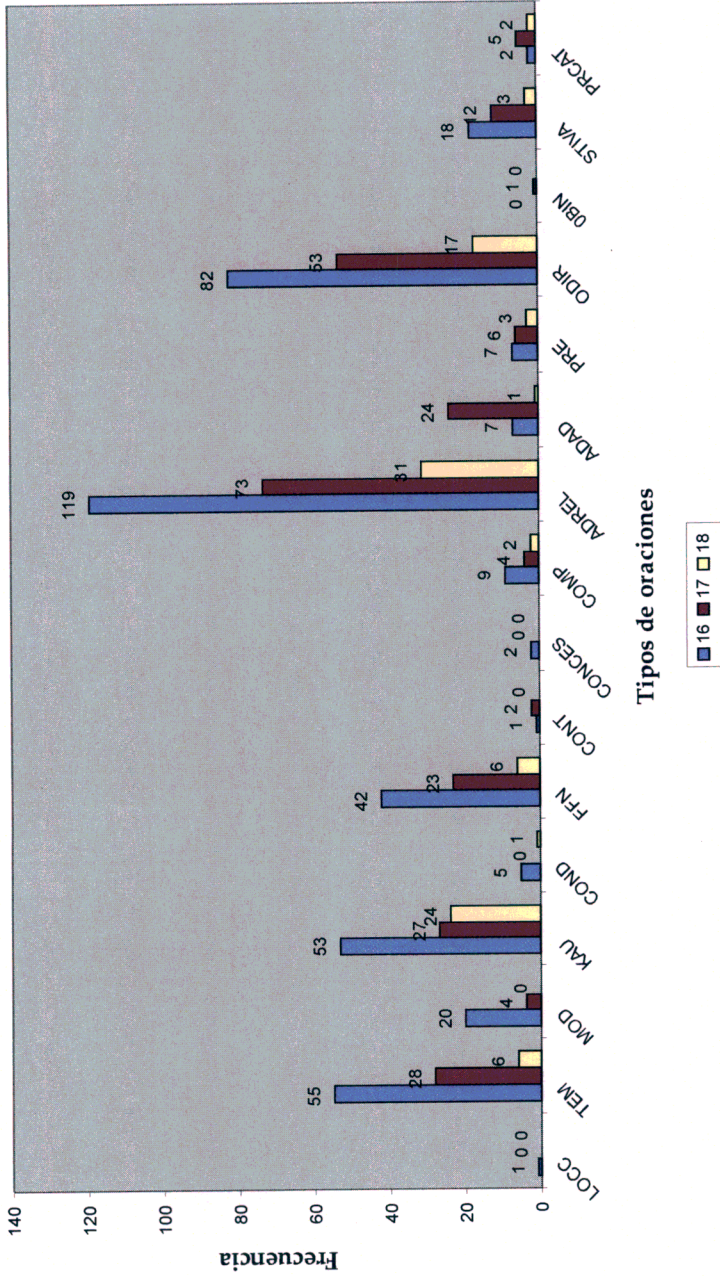
De las oraciones adnominales los alumnos de 17 años también tienen el mayor registro, pues ellos las emplearon 24 veces en sus redacciones, los de 16 años, 7 veces y los de 18 años una sola vez. De las oraciones consecutivas que se encontraron en las

redacciones de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2 son de los alumnos de 17 años y una de los de 16 años dejando en último lugar de frecuencia de uso a las oraciones de objeto indirecto, que sólo se encontró una vez en toda la muestra en la redacción de un alumno de 17 años.

ORACIONES SUBORDINADAS POR EDAD

EDAD	LOCC	TEM	MOD	KAU	COND	FFN	CONT	CONCES	COMP	ADRE	ADAD	PRE	ODIR	OBIN	STIVA	PRCAT	TOTAL
16	1	55	20	53	5	42	1	2	9	119	7	7	82	0	18	2	423
17	0	28	4	27	0	23	2	0	4	73	24	6	53	1	12	5	262
18	0	6	0	24	1	6	0	0	2	31	1	3	17	0	3	2	96
TOTAL	1	89	24	104	6	71	3	2	15	223	32	16	152	1	33	9	781

Oraciones subordinadas de 16, 17 y 18 años del CCH



3.3 ÍNDICE DE MADUREZ SINTÁCTICA

3.3.1. ÍNDICE DE MADUREZ SINTÁCTICA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria, como bien puede apreciarse en la gráfica, tienen registros de nivel de madurez sintáctica que va del 0.86 al 2.67

En esta parte del análisis es en donde es posible observar de fondo los elementos, las herramientas y la competencia que, por un lado son abordados en los cursos por los profesores y que por otro, no están siendo asimilados ni adquiridos por los estudiantes.

Sin embargo es importante resaltar que en este grupo existe una mayor semejanza en los índices y que la cifra más baja es 0.86 y aunque el índice de madurez que deberían presentar los alumnos es de 2.5, puede observarse que se registra que un alumno - hombre- tiene un índice de 2.67 .

Enseguida dos alumnas tienen un índice de 2.12 y 2.11, de este dato la gráfica señala, según las barras, un estudiante con un índice de 1.95, seguida a esta cifra en orden descendente está el registro de 1.81, luego 1.76, seguido de, 1.65, 1.56, dos estudiantes con 1.50, inmediatamente después está un 1.37, dos alumnos con un registro de madurez de 1.35, otro de 1.31, al que le sigue 1.26, después hay dos estudiantes con 1.25, seguidos de los siguientes índices, así tenemos 1.24, 1.23, 1.19, 1.15, 1.13, 1.06, 1.00, 0.98, 0.96, 0.93, 0.91 y 0.86

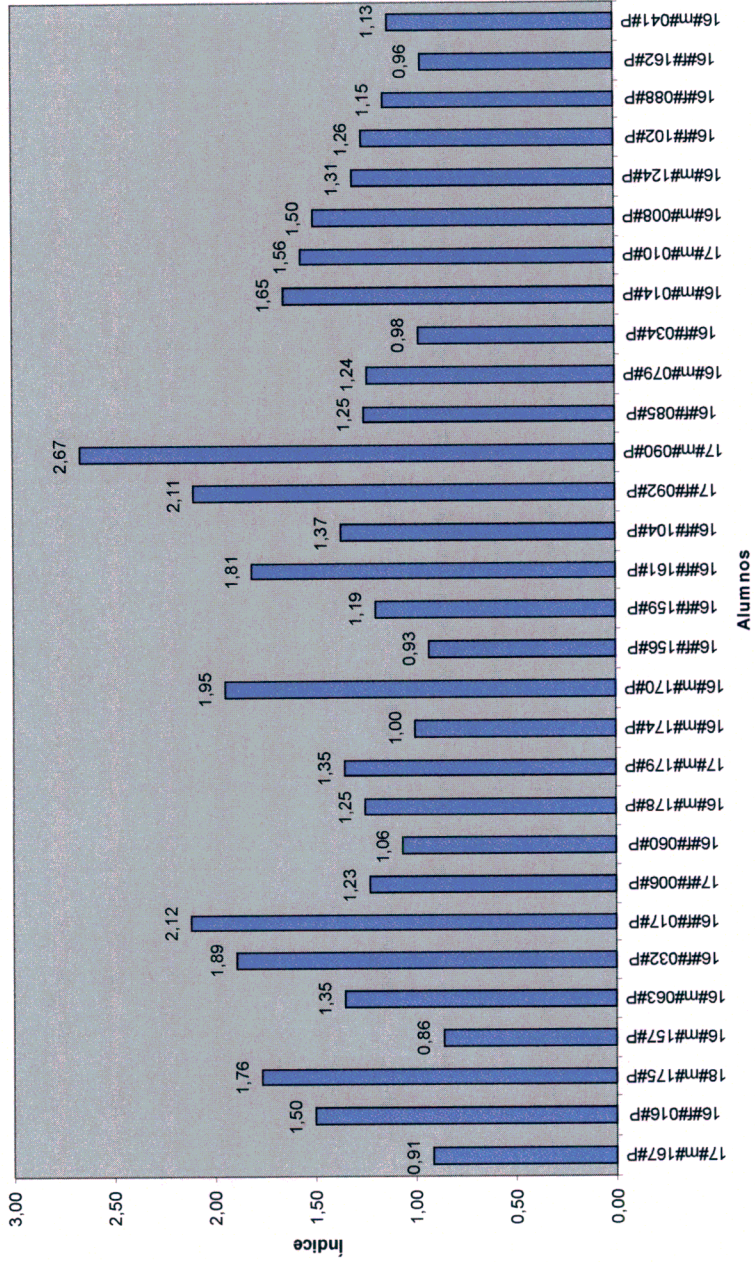
La tabla nos permiten ver la cercanía que hay entre una cifra y otra, sin dejar huecos grandes entre un registro de madurez y otro.

El índice de madurez sintáctica del grupo es de 1.31, que está mostrando que los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria requieren que la escuela, el programa, los profesores o todas estas circunstancias proporcionen las herramientas necesarias a sus alumnos en lo concerniente a la lengua materna.

ÍNDICE DE MADUREZ SINTÁCTICA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

	SUMA	PPiF	MADUREZ
17#m#167#P	43	47	0.91
16#f#016#P	42	28	1.50
18#m#175#P	30	17	1.76
16#m#157#P	30	35	0.86
16#m#063#P	27	20	1.35
16#f#032#P	34	18	1.89
16#f#017#P	53	25	2.12
17#f#006#P	38	31	1.23
16#f#060#P	50	47	1.06
16#m#178#P	20	16	1.25
17#m#179#P	58	43	1.35
16#m#174#P	39	39	1.00
16#m#170#P	37	19	1.95
16#f#156#P	25	27	0.93
16#f#159#P	31	26	1.19
16#f#161#P	38	21	1.81
16#f#104#P	56	41	1.37
17#f#092#P	40	19	2.11
17#m#090#P	40	15	2.67
16#f#085#P	40	32	1.25
16#m#079#P	26	21	1.24
16#f#034#P	42	43	0.98
16#m#014#P	33	20	1.65
17#m#010#P	25	16	1.56
16#m#008#P	45	30	1.50
16#m#124#P	34	26	1.31
16#f#102#P	59	47	1.26
16#f#088#P	39	34	1.15
16#f#162#P	50	52	0.96
16#m#041#P	27	24	1.13
TOTAL	1151	879	1.31

Madurez sintáctica de los alumnos de la ENP



3.3.2 ÍNDICE DE MADUREZ SINTÁCTICA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

En la gráfica se observa que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades tienen un nivel de madurez irregular, es decir, la muestra presenta alumnos con índice de menos de 1 pero también presenta alumnos con más de 2.5.

Son preocupantes los resultados de este grupo ya que habría que pensar cuál ha sido el ejercicio que con respecto a la lengua materna la escuela ha ofrecido. Porque lo que se espera es que, a pesar de los distintos universos de los que los alumnos provienen la escuela modele las distintas habilidades proporcionando las herramientas necesarias, de manera que los alumnos manejen en cantidades semejantes dichas herramientas y que el resultado se refleje en las distintas competencias lingüísticas.

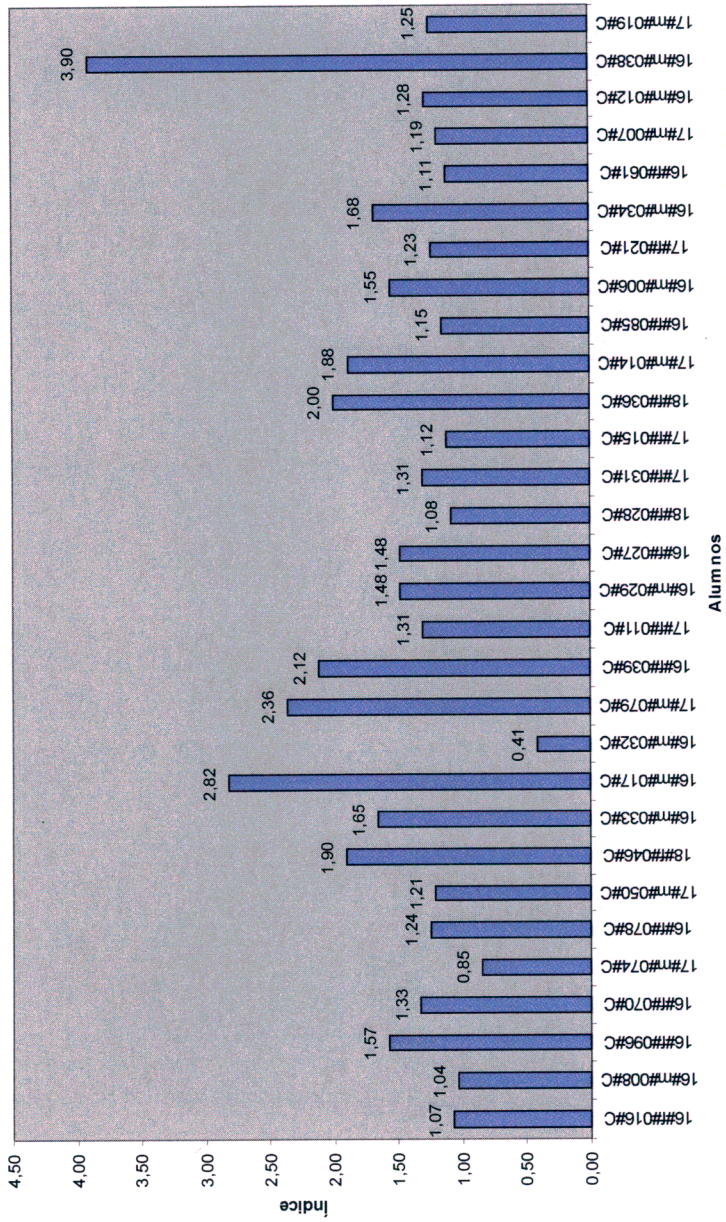
Es importante señalar que el índice de madurez que deberían presentar los alumnos es de 2.5, sin embargo, y como puede observarse, sólo tres alumnos están más próximos al nivel esperado, dos están por encima de él, uno con 2.82 y otro con 3.90. El índice más bajo tiene 0.41, seguido de 0.85 y de ahí se despliega la mayoría de los alumnos con 1.04, 1.07, 1.08, y después 1.11, 1.12, 1.15 y 1.19, seguido de 1.21, 1.23, 1.24, 1.25 y 1.28 que anteceden al 1.31 y al 1.33; de ese índice al siguiente ya hay más distancia como se puede ver, pues la siguiente cifra es 1.48 y después 1.55 y 1.57, seguido de 1.65 y 1.68 y ya de 1.88 y 1.90. En las cifras anteriores es notable que entre más alto es el índice, menor es la cantidad de alumnos; así como que conforme se va incrementando el índice de madurez, la distancia que hay entre las cifras se va incrementando.

El índice de madurez sintáctica del grupo es de 1.42, que significa que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades tienen un bajo nivel lingüístico y que la escuela, el programa, los profesores o todas estas circunstancias no están proporcionando las herramientas necesarias a sus alumnos en lo concerniente al dominio de la lengua materna.

INDICE DE MADUREZ SINTÁCTICA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

	SUMA	PPIF	MADUREZ
16##016#C	30	28	1.07
16#m#008#C	29	28	1.04
16##096#C	33	21	1.57
16#f#070#C	36	27	1.33
17#m#074#C	17	20	0.85
16#f#078#C	36	29	1.24
17#m#050#C	40	33	1.21
18##046#C	40	21	1.90
16#m#033#C	38	23	1.65
16#m#017#C	48	17	2.82
16#m#032#C	9	22	0.41
17#m#079#C	33	14	2.36
16##039#C	55	26	2.12
17##011#C	34	26	1.31
16#m#029#C	40	27	1.48
16##027#C	37	25	1.48
18##028#C	39	36	1.08
17##031#C	47	36	1.31
17##015#C	56	50	1.12
18##036#C	44	22	2.00
17#m#014#C	49	26	1.88
16##085#C	30	26	1.15
16#m#006#C	34	22	1.55
17##021#C	37	30	1.23
16#m#034#C	32	19	1.68
16##061#C	40	36	1.11
17#m#007#C	31	26	1.19
16#m#012#C	23	18	1.28
16#m#038#C	39	10	3.90
17#m#019#C	15	12	1.25
TOTAL	1071	756	1.42

Madurez sintáctica de los alumnos del CCH



Conclusiones

Como se ha podido observar las características de las redacciones de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Escuela Nacional Preparatoria, son muy semejantes. Incluso en el nivel de madurez sintáctica se leen cifras muy parecidas entre hombres y mujeres de una misma escuela que cruzando los resultados de las muestras.

A partir de estos resultados lo planteado en la introducción de esta investigación se acentúa, ya que las construcciones sintácticas empleadas por los alumnos no alcanzan el índice mínimo de madurez sintáctica que les permita desenvolverse en su circunstancia social de manera adecuada, por lo que sería necesario adecuar los programas de estudio concernientes a la enseñanza de la lengua materna.

La escasez de vocabulario o la disponibilidad de un vocabulario inadecuado, la incomprensión de estructuras oracionales complejas —y con frecuencia no tan complejas— así como la imposibilidad de producir estructuras oracionales diversas son sólo algunas de las deficiencias más notables que pueden producirse en la comunicación oral, mismas que aparecen igualmente en la lectura y al momento de expresarse de manera escrita.

Aún cuando los alumnos llegan al nivel medio superior con cierto vocabulario y el conocimiento y uso de estructuras oracionales simples con las que les es posible comunicarse oralmente, su vocabulario reducido no les permite comprender la lectura y les impide la producción de estructuras, incluso simples, con coherencia y lógica, dificultándose más, con las estructuras sintácticas complejas.

Se puede decir que el estudiante que logre expresarse sin titubeos, sin falsas concordancias, sin oraciones truncadas y siguiendo cierta estructura lógica tendrá buena posibilidades de trasladar a su expresión escrita todas estas características, esto es, que el individuo que se expresa de manera oral sin dificultad podrá con mayores elementos expresarse en lo escrito. De manera que la estructura que les ayudará a los alumnos a acomodar el lenguaje que manejan y el que están adquiriendo será la gramática.

Con respecto a la lengua escrita existen algunas creencias que obvian dicho conocimiento e impiden el óptimo aprendizaje del mismo; así como se cree que el que habla ya sabe comunicarse con su lengua y no necesita aprender reglas, ni normas, ni formas, igualmente se cree que todo lo que se habla puede escribirse, esta relación produce la inferencia obvia de que la escritura es la transcripción del habla de cuya creencia se observaron en este trabajo algunos ejemplos.

La escuela debe pedir a los alumnos el ejercicio constante y sistemático de su idioma, enseñarles a escribir, y escribir bien no es sólo evitar las faltas de ortografía.

Si la enseñanza en el bachillerato no se encarga de inculcar, inducir, promover en el estudiante ejercicios sistemáticos de composición, la universidad se verá obligada a implantar o seguir, en su caso, con los talleres de redacción con que se trata de suplir a destiempo y muchas de las veces con escasos resultados las deficiencias graves de la enseñanza anterior a la universitaria.

La escuela debe enseñar a los alumnos a leer reflexivamente, a extraer las enseñanzas idiomáticas — más que gramaticales — de un texto, fomentando la distinción entre literatura y lengua. Dejando conocer que el estudio gramatical de la lengua materna no es inútil, sino muy necesario porque conduce a logros de gran beneficio, entre los que se pueden mencionar que coadyuva a la adquisición natural del idioma materno y acelera el proceso de adquisición, amplía el dominio del idioma al incrementar el léxico disponible, conduce a los hablantes hacia un uso correcto de la lengua mediante el cual los inserta en el conocimiento indispensable de la norma social y cultural, ejercita la inteligencia del estudiante y contribuye a capacitarlo para organizar su pensamiento, además facilita el aprendizaje de otros idiomas. A estas justificaciones de índole básicamente práctica, cabría añadir una más, que es su carácter esencialmente cultural, y por ello, de fundamental importancia.

Debido a que el lenguaje es una facultad que permite el acceso a la cultura y es un elemento básico para desarrollarse en el contexto social, su estudio, su análisis y conocimiento profundo debe ser una de las tareas científicas más necesarias para que en

la práctica sea posible instalar a los estudiantes en la vía de acceder a la cultura desde cualquier circunstancia social en la que se encuentren.

La enseñanza de la gramática debería graduarse de acuerdo a la capacidad mental del estudiante a lo largo de los años de actividad escolar, pero es esta una opinión para insistir en la necesidad de mantener la distinción y adecuación de la enseñanza de la lengua materna, porque lo evidente es que en la escuela la enseñanza de la lengua materna y la división de materias que la conforman no están proporcionando a los estudiantes las herramientas que les permitan expresarse en forma oral o escrita con la corrección y claridad indispensables para que les sea posible comunicar en una expresión que indique lo que quieren tal como lo quieren.

En cuanto a la lectura o comprensión de la lectura —que muy insistentemente se trabaja en el bachillerato, como eje casi único de la enseñanza de la lengua— se puntualiza, con base en los resultados de esta investigación, en la necesidad de que los alumnos “comprendan” lo que leen, porque en la práctica la comprensión tiende a plantearse como una fase posterior a la lectura, de tal manera que la reproducción exacta del texto en forma oral se presenta como paso previo a la comprensión del contenido, que se pide como reflexión posterior sobre lo leído. La instrucción para el alumno es “lee para entender”, pero la realidad es que el alumno se enfrenta con dificultades de comprensión y entendimiento desde el primer contacto con el texto.

La lengua escrita se presenta en la escuela bajo diversas formas, sin embargo, las actividades que se realizan con ella pueden clasificarse en dos grupos, en donde unas tienden a reproducir las características de la primera etapa de la enseñanza de la lectura y escritura —la repetición y la copia— y otras tienden a mostrar el uso de la lectura y escritura en la transmisión de otros contenidos curriculares; es sobre todo en estos últimos casos en los que se ve la interpretación y la producción de textos escritos.

Pero la escuela debería propiciar una enseñanza de la lengua materna en donde los alumnos sepan que escribir es formular, construir, no sólo copiar y que leer es entender, interpretar, no sólo repetir, para que —por supuesto— lo lleven a la práctica.

Resolver algunos de los puntos planteados en este trabajo requiere no sólo más investigación, sino también desarrollo práctico. En conclusión, resulta de la mayor importancia señalar que la lectura, la escritura y la enseñanza de la lengua en general requieren de mucha atención por parte de las instituciones, en general, y de los profesores, en particular.

A pesar del carácter innato de la capacidad lingüística, es indispensable para lograr el pleno desarrollo de las habilidades comunicativas, la enseñanza del idioma materno en la escuela, que debería enfatizar la práctica de la expresión oral y escrita, sin dejar de lado la información gramatical que convendría que también fuera práctica, por lo que es necesario para ello que el profesor adquiriera durante su formación suficientes conocimientos de gramática y de lingüística, lo que exige considerar una ampliación del espacio que a tales fines se asigna en los programas, porque sólo aprendiendo nos modificamos tanto individual como socialmente.

Por todo lo anterior la tarea de actualizar los métodos y los contenidos de la enseñanza de la lengua materna es muy urgente.

BIBLIOGRAFÍA

Arjona, Marina, "La redacción y la enseñanza de la lengua materna", en *Actas del I encuentro sobre problemas del español en México*, UNAM, México, 1995, pp. 85-92.

Arjona Marina et al., *Juegos literarios y lingüísticos para preparatorianos. Manual de lengua y literatura para preparatorianos*, Edère, México, 1998, 467 pp.

Arriaga Campos, Ricardo *Curso interactivo de redacción y ortografía* (libro-disco compacto), UNAM, México, 2000.

Benveniste, Emile, *Problemas de lingüística general*, Siglo XXI, México, 1988, 360 pp.

Bernárdez, E., *Introducción a la lingüística del texto*, Espasa-Calpe, Madrid, 1982, 117 pp.

Bello, Andrés, *Gramática de la lengua castellana*, EDAF, Madrid, 1980, 379 pp.

Beristáin, Helena, *Diccionario de retórica y poética*, 2ª ed., Porrúa, México, 1988, 498 pp.

_____, *Análisis e interpretación del poema lírico*, UNAM, México, México, 1989, 220 pp.

Arriaga Campos, Ricardo *Curso interactivo de redacción y ortografía* (libro-disco compacto), UNAM, México, 2000.

Eguinoa, Ana Esther, *Didáctica universitaria de la lectura*, Universidad Veracruzana, Jalapa, 1987, 120 pp.

Ellis Richard, *Teoría y práctica de la comunicación*, Gedisa, Barcelona, 1993, 160 pp

Gili Gaya, Samuel, *Curso superior de Sintaxis Española*, Spes, Barcelona, 1998, 305 pp.

Hunt Kellog W., "Early blooming and late blooming syntactic structures", *Evaluating, writing, describing, measuring, judging*, NCTE Urbana, Illinois, 1977, pp. 91-104

_____, "Recent measures in syntactic development", en *Readings in applied transformational grammar*, New York, 1970, pp 193 -201.

Lope Blanch, Juan M., *Análisis gramatical del discurso*, UNAM, México, 1987, 252 pp.

López Chávez, Juan, "Léxico y enseñanza de la lengua materna", en *Actas del I encuentro sobre problemas del español en México*, UNAM, México, 1995, pp. 93-105.

López Ornat, Susana, *La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas en psicología del español*, Siglo XXI, Madrid, 1994, 480 pp.

Olson David, *El mundo sobre el papel*, Gedisa, Barcelona, 1999, 240 pp.

Pérez Molina, María, *Nivel de desarrollo sintáctico en alumnos egresados de sexto*, Tesis, UNAM, México, 1997.

Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación 2, CCH, UNAM, México, 2003.

Programa de Estudios de la Asignatura de Lengua Española, UNAM, México, 2003.

Vigotsky ,Lev S., *Pensamiento y lenguaje*, Pléyade, Buenos Aires, 1986, 170pp.

Wells Gordon, *Indagación dialógica*, Barcelona, Paidós, 2001, 230 pp.