



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLÁN**

*Nivel de Maduración Sintáctica en Estudiantes de Bachillerato Escolarizado en su  
Producción de Oraciones Subordinadas*

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**PRESENTA**

**VERÓNICA NÚÑEZ PERUSQUÍA**

**ASESORA: MTRA. ERIKA EDERLY**

Agosto 2011.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

# AGRADECIMIENTOS

---

*Este trabajo es el resultado del esfuerzo, de la compañía, de los ánimos y del apoyo recibido durante este tiempo, por eso quiero dar gracias de todo corazón a:*

*la vida por sus lecciones y sus aprendizajes,  
mi mami por ser ejemplo de lo que significa ser mujer,  
mi papi por creer y por su corazón,  
mis hermanas por ser cómplices y por su compañía,  
mi familia por ser y por compartir,  
mis amigas y mis amigos por confiar y por estar,  
mis profesores y mis profesoras por mostrarme con su ejemplo y sus conocimientos qué significa ser un docente por convicción y por amor,  
mis estudiantes por ser razón y motivo,  
mis lectores de tesis por permitirme seguir creciendo con sus aportaciones,  
Benjamín Barajas y a Ernesto Palacios por su invaluable apoyo en MADEMS,  
Eri por aceptar, por acompañarme y por sus palabras.*

# DEDICATORIA

---

Para ti que siempre has creído en mí;  
para ustedes que siempre me han acompañado;  
para mis padres que son mis cimientos y mis pilares, mi vida y mi corazón;  
para mis hermanas que son aventuras, travesuras, magia y chispa;  
para toda mi familia que es mi fuerza y mi alegría;  
para Polilla que es mi sonrisa;  
para mi Mueganita y mis *amigumnas* y mis *amigumnos* por estar conmigo;  
para mis cuates y mis cuatas que son mi porra;  
para mis estudiantes que son mi compromiso;  
para ti que eres magraesforme.

# ÍNDICE

---

<b>Resumen</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo I. Introducción</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo II. Marco Teórico</b>	<b>14</b>
2.1 Etapas del desarrollo humano	15
2.2 Niveles de la Lengua	17
2.3 Adquisición de la lengua	23
2.4 Sintaxis	29
2.5 La oración	37
2.6 Maduración sintáctica	44
2.7 Modelos Educativos	53
2.8. Teorías del Aprendizaje	73
<b>Capítulo III. Método</b>	<b>84</b>
<b>Capítulo IV. Análisis y resultados</b>	<b>96</b>
<b>Capítulo V. Conclusiones</b>	<b>113</b>
<b>Capítulo VI. Referencias</b>	<b>131</b>

# RESUMEN

---

Este trabajo de investigación buscó identificar el nivel de maduración sintáctica en el que se encuentran los estudiantes de Bachillerato en un sistema escolarizado. El objetivo general era dar un diagnóstico del nivel en el que se hallan los aprendices del primer semestre de una Preparatoria para proponer alguna forma de seguimiento a su desarrollo lingüístico; para ello, se trabajó con la estructura de las oraciones complejas que emplean de manera escrita, mismas que sirven para dar cuenta de su nivel de crecimiento sintáctico.

El procedimiento llevado a cabo se basa en la recolección de redacciones y en la clasificación de las oraciones elaboradas por los estudiantes para conocer preferencias de uso; posteriormente se agruparon los datos en edades y sexo. Los resultados preliminares arrojan datos interesantes acerca del género de los aprendices y la conexión con la maduración sintáctica adquirida hasta la fecha.

Dado lo anterior, se hicieron varios ejercicios como estrategias para ver el incremento en la frecuencia de uso de las oraciones de relativo o subordinadas adjetivas y de aquí partieron los resultados definitivos dentro de un lapso de seis meses de trabajo con el mismo grupo. La presentación del tema y las dinámicas empleadas permitieron brindarles la misma información a todos y así poder explorar si habría cambios en la preferencia de uso hacia las subordinadas adjetivas al recibir los conocimientos iguales sin importar sus antecedentes académicos.

# INTRODUCCIÓN

---

Uno de los retos a los que se enfrenta un docente al dar clase por primera vez a un grupo es hacer una balanza entre los contenidos que se espera tengan los estudiantes y los nuevos temas que formarán parte del nuevo programa. Generalmente se puede asumir, situación que no debería ser, que, si los contenidos de la materia mencionan „Oraciones Complejas“, entonces los estudiantes ya dominan las „Oraciones Simples“; que, si aparece el tema de „Conectores Subordinantes“, significa ya se manejan los „Coordinantes“.

La realidad no es así. Al empezar a trabajar con un grupo de estudiantes de Bachillerato, en su primer semestre, con la materia de Español, la sorpresa fue que la mayoría no recordaba los contenidos previos relacionados con esta área. De esto dieron cuenta los trabajos que iban realizando como tarea o como actividad de clase, mismos que se caracterizaban por fallas como omisiones, excesos u otros vicios y que se convirtieron en muchas inquietudes para investigar porque eran temas que ya habían estudiado en algún momento antes de la „prepa“.

Dentro de estas fallas, se pueden encontrar faltas de ortografía: no escribir una palabra como debe ser, confusión en términos comunes entre letras con mismo sonido (*b, v, ll, y, s, z, c*), „ignorancia“ de la existencia del acento en el español, repetición excesiva del mismo vocablo en un solo párrafo, elisiones

erróneas en funciones sintácticas que sí deben estar presentes en una idea (falta de complementos como el acusativo, por ejemplo), etc. Aunado a lo anterior, hay fallas relacionadas con la coherencia y cohesión del texto en la estructura oracional.

Es en este último aspecto, en la estructura oracional, donde se hace énfasis en este trabajo, sobre todo para saber qué tipo de subordinación se emplea para proyectar el nivel de madurez sintáctica que poseen los jóvenes en edad de bachillerato. Observemos algunos ejemplos de ideas con las que empezaron algunos estudiantes el semestre y que expresaron de forma escrita:

*Académicamente se podría decir que soy alguien el cual si se propone hacerlo y a salir bien lo logro.<sup>1</sup>*

*Como se les había pedido la maestra, todos muy contentos, quienes entregaron el trabajo.*

*Siendo pequeño, entonces llamaba mi atención ir a pescar, pero no sabía.*

Dado lo anterior, se hace este proyecto para describir los errores encontrados en las redacciones de estudiantes de bachillerato, sistematizarlos y analizarlos para hacer una descripción de su maduración sintáctica y confrontarla con la esperada de acuerdo con el sistema escolarizado vigente. El tema

---

<sup>1</sup> Todas las oraciones se transcribieron tal y como las expresaron por escrito los mismos estudiantes

seleccionado se basa en el interés de ver cómo escriben y presentan ideas los aprendices de un nivel medio superior cuando plasman una oración compleja.

La pregunta guía de este proyecto es:

1. ¿En qué nivel de maduración sintáctica se encuentran los estudiantes de bachillerato?

Para apoyar la incógnita anterior, se desea, a su vez, contestar lo siguiente:

1. ¿Qué problemas específicos presentan sus trabajos: coherencia, cohesión, falta de elementos en las oraciones (argumentos, relativos, etc.)?
2. ¿Qué oraciones son las más empleadas al escribir?
3. ¿Qué tipo de oraciones subordinadas presentan más problemas en su redacción?
  - a. las nominales
  - b. las de relativo o adjetivas
  - c. las adverbiales
    - i. De lugar
    - ii. De modo
    - iii. De tiempo
    - iv. De cantidad
    - v. De consecuencia
    - vi. De condición

- vii. Etc.
4. ¿A qué se debe, si hay problemas, que se presenten en cierto tipo de subordinadas?
  5. ¿En qué tipo de escritos se ve su nivel de maduración de forma más concreta?
    - a. ¿en los guiados?
    - b. ¿en los libres?
  6. ¿Qué factores pueden interferir en el nivel de maduración sintáctica?

## OBJETIVOS

El objetivo General de este proyecto es:

- Dar un diagnóstico del nivel de maduración sintáctica en el que se encuentran los estudiantes de un nivel medio superior en su primer semestre dentro de un bachillerato escolarizado.

Los objetivos específicos de este proyecto son:

- Identificar el tipo de problemas escritos que presentan los estudiantes de Bachillerato en un nivel escolarizado.
- Clasificar el tipo de oraciones más empleadas al escribir.
- Señalar el tipo de oraciones complejas que poseen problemas al expresarse por escrito.

- Explicar las posibles razones que justifiquen los problemas en la escritura de oraciones complejas.
- Presentar en qué tipo de documentos hay más conflictos al redactar oraciones complejas.
- Explorar qué tipo de factores pueden interferir en el nivel de maduración sintáctica de los aprendices en Bachillerato.

## **HIPÓTESIS**

Los supuestos que se desean probar en esta investigación sobre los estudiantes de nivel Bachillerato en un sistema escolarizado son los siguientes:

- a. Presentan un nivel sintáctico inferior al que deberían poseer a su etapa de desarrollo.
- b. Prefieren el uso de oraciones simples.
- c. Las oraciones complejas que llegan a emplear tienen problemas de coherencia y de cohesión.
- d. Las únicas oraciones complejas que poseen errores en su escritura son las subordinadas.
- e. Los problemas con el uso de oraciones complejas dependen del tipo de texto que se escriba:
  - i. Si es un documento guiado por el profesor, habrá menos errores.
  - ii. Si es un documento sin guía, habrá más errores.
- f. Los factores que afectan el nivel de maduración sintáctica son:

- i. Lectura
- ii. Otros.

## **JUSTIFICACIÓN**

Este proyecto puede ser útil para futuras planeaciones y estrategias de enseñanza – aprendizaje porque, al descubrir de qué forma se usan las oraciones y se estructura la subordinación, se podrían predecir los problemas y se aplicarían destrezas para apoyar al estudiante en plasmar por escrito sus ideas de manera más coherente y ordenada. Además de permitir en un futuro la revisión de los contenidos previos al nivel bachillerato para ver desde dónde deberán partir los nuevos programas para el nivel medio superior.

## **ANTECEDENTES**

Existen algunos estudios sobre el desarrollo sintáctico como nivel de maduración, los primeros en aparecer para plantear cómo se podría entender un proceso así son:

- a. F. Heider & G. M. Heider en 1940
- b. D. McCarthy en 1954
- c. J. B. Carroll en 1960
- d. Kellog Hunt, a quien se le considera el principal investigador sobre los niveles de maduración lingüística.

A los estudios anteriores, se le fue anexando nuevos datos y formas de análisis, tal es el caso W. Loban en 1976, quien retoma la importancia de valorar estos procesos a través de un estudio longitudinal. Los autores anteriores aplicaron las propuestas al idioma inglés.

En el caso de Mónica Véliz, ella usó la propuesta de Hunt Kellogg, en 1986, para analizar qué sucede en el español. Herrera Lima, en 1991, en México, calcula los índices secundarios clausales: las primeras en aparecer son las oraciones adverbiales y las nominales y las oraciones adjetivas son las tardías.

A. N. Torres González, en España, continúa con los estudios anteriores y propone que: a mayor edad, mayor subordinación de los tres tipos (sustantivas, adjetivas y adverbiales, éstas últimas son las más frecuentes) en 1992 y 1995. G. Muños Rigollet en 1993 trabaja con estudiantes chilenos.

En cuanto a los estudios a nivel secundaria, se plantea la influencia de la tecnología en la redacción de los estudiantes de la Sec. No. 400, “Ricardo Flores Magón” en Chimalhuacán, Edo. De México, en 2007 y se retoman los aspectos propuestos por los autores mencionados en los párrafos anteriores.

Irene Checa García realiza un estudio sobre Madurez sintáctica y Subordinación: los índices secundarios clausales. Ella hace una revisión de la fórmula planteada desde Hunt y propone que todavía hay asuntos pendientes a estudiar por niveles académicos y por estructura oracional (influencia en el tipo de verbo, movimientos internos en la oración, etc.). El trabajo de Checa es el que brinda prácticamente toda la información del Marco Teórico base de este trabajo y también da cuenta de la necesidad de profundizar en el área; ella es más lingüista y su análisis es de doctorado, mas brinda herramientas fundamentales para cualquier otro tipo de investigación con carga lingüística o docente sobre el tema.

Todos los estudios anteriores han sido realizados en niveles básicos, de primaria a secundaria. Este trabajo se aplicará al nivel medio superior para explorar los niveles de maduración sintáctica en los estudiantes porque a partir de la observación se ha detectado que los índices son más bajos a los que corresponde este nivel escolar.

## II. MARCO TEÓRICO

---

Dentro de este espacio, se revisarán los datos y la información que ayudó a dar el sustento teórico a esta investigación. Los temas se abordan desde recordar que hay etapas de desarrollo en la vida del ser humano hasta el método que se puede usar dentro de un salón de clases.

Se pueden agrupar en dos grandes bloques los temas de esta sección a partir de los siguientes criterios:

a. Ser humano: su formación y su lengua:

2.1 Etapas de desarrollo

2.2 Niveles de la lengua

2.3 Adquisición de la Lengua

2.4. Sintaxis

2.5 La oración

2.6 Maduración sintáctica.

b. Ser humano: enseñanza y aprendizaje en el aula:

2.7 Modelos educativos

2.8 Teorías de Aprendizaje

## 2.1. Etapas del desarrollo humano

El ser humano crece y emplea distintas estrategias conforme se va desarrollando; cada etapa de la vida es demarcada a partir de las metas o de las nuevas actitudes que logra un individuo. Desde su concepción hasta su vejez, una persona experimenta distintos cambios que permiten, generalmente, mostrar a otros la etapa de vida que está pasando.

Existen distintas teorías que pueden describir desde varias perspectivas lo que sucede a un ser humano en condiciones adecuadas como las de Piaget y de Vigotsky. Cada autor se basa en supuestos observables y propone los elementos que permiten dar cuenta de una evolución como en la propuesta de Piaget donde inicia con la etapa sensoriomotora (0 a 2 años), luego pasa a la preoperatoria (2 a 7 años) y a la de operaciones concretas (7 a 12 años) para terminar con la de las operaciones formales (adolescencia)<sup>2</sup>.

En este trabajo sólo se desea recordar que el ser humano crece y pasa por distintas secciones en su vida que reflejan cómo va asimilando las experiencias y cómo su carácter va siendo un reflejo de esa asimilación. No se pretende hablar

---

<sup>2</sup> Piaget traducido en SILVESTRE, N. y SOLÉ, M.R. 1993. Psicología evolutiva. Infancia, preadolescencia. Barcelona: Ceac. (Caps. 3, 4 y 5).

de madurar como el resultado de años de vida, más bien se pretende reconocer que son las experiencias las que dan ese nivel de maduración.

Existen varias propuestas, no se seleccionó una en especial porque cada trabajo sobre el tema brinda una herramienta de ayuda para esta investigación. Lo único que se pretende es reconocer que hay momentos en la vida de todo ser humano que corresponden al instante en el que se encuentra; además de que esta investigación no se basó en una teoría específica para hacer ese reconocimiento.

Estar consciente de que el ser humano pasa por etapas permitió entender cómo puede ser visualizada la maduración y cómo ésta depende de otros factores, no sólo de los internos (del ser humano), para exteriorizar a través de la conducta los alcances obtenidos por medio de las experiencias vividas. Se mencionan varios autores que pueden dar cuenta de cómo es este proceso.

Para tener una idea de cómo puede ser interpretada la maduración, se mencionan las posturas de Piaget y de Vigotsky, donde el primero la visualizaba como un proceso fisiológico y social que se proyectaba en la inteligencia. Vigotsky, por su parte, ve a la maduración como una condición previa del aprendizaje, pero no como un resultado del mismo y que también depende del grado de interacción del individuo.

Las teorías en torno a la maduración conllevan discusión amplia, definir una postura hacia algún enfoque o justificar el porqué del rechazo hacia otra distinta. Como este trabajo sólo desea revisar el nivel de maduración dentro de la Lingüística, no se desarrollaron los temas en esta investigación; sin embargo, fueron tomados en cuenta para hacer consciente la idea (perfectamente justificada) de que es un proceso, lo que implica pasos, momentos, etapas, factores, etc., que pueden afectar de varias formas a una persona y que cuenta con elementos homogéneos (edad aproximada o cambios fisiológicos) y heterogéneos (lo externo, nivel de lectura, escuela, etc.).

Se espera que esta pequeña reflexión permita sensibilizar a los lectores sobre el uso del término „maduración“ y cómo aplicarlo al pensar en los seres humanos que van creciendo y desarrollándose. En este proyecto, esta reflexión se aplica en específico para los aprendices en etapa de bachiller o de preparatoria para considerar que, aunque estén en la misma etapa educativa, cada uno ha vivido distintas experiencias que se unirán a los cambios fisiológicos por los que atraviesan y que de manera externa se conjugan con lo vivido para dar un resultado específico en cada estudiante.

## **2.2. Niveles de la lengua**

En esta sección, se presenta la información que es básica para ir de lo general a lo particular en cuanto a las características de la lengua, como instrumento de comunicación, y de sus partes para conocer cómo se divide y se estudia. En situaciones fisiológicas adecuadas, todos los seres humanos pueden mostrar también su etapa de desarrollo a través de su idioma.

Una lengua puede ser estudiada desde varios niveles, mismos que conforman a la Lingüística, cada uno se caracteriza por enfocarse en una parte del sistema (la lengua) que se vaya a analizar. Aunque a través de la historia ha habido algunas diferencias en cuanto a definir qué niveles posee una lengua, en la actualidad la mayoría de los lingüistas están de acuerdo en que son cinco y éstos son:

1. Nivel Fonológico
2. Nivel Morfológico
3. Nivel Semántico
4. Nivel Sintáctico
5. Nivel Pragmático

Cada uno de los anteriores se enfoca en un aspecto, a saber:

- a. Nivel Fonológico: estudia los sonidos de la lengua, pero aquellos que tienen una representación gráfica (Letra) y que sirven para formar sílabas y después palabras, a este tipo de sonidos se les llama fonemas y cada

idioma se caracteriza por contar con ellos; a veces son similares entre varios idiomas, a veces son muy diferentes, pero se mantienen sonidos básicos. Algunos investigadores agrupan aquí a la Fonética que estudia la forma de articular esos fonemas (sonidos de la lengua).

Casa = /kása/

- b. Nivel Morfológico: estudia las formas o „morfemas“ de un idioma, pero sólo aquellas que dan un sentido específico a la palabra y que siguen reglas para estructurar esas palabras. Este nivel trabaja con partículas que pueden unirse a o separarse de otras, como marcas de género, de número, de derivación como el diminutivo, el aumentativo, etc.

Casa = cas + a; casas = cas+a+s; casitas = cas+it+a+s

- c. Nivel Semántico: estudia los significados de las palabras de una lengua, aquellos sentidos que se desprenden de elementos que están constituidos dentro de un contexto y que transmiten una idea, también estudia aspectos de sinonimia (palabras con significados similares), antonimia (opuestos), etc.

Casa = hogar, edificación, etc.

- d. Nivel Sintáctico: estudia el orden y la función de las palabras dentro de la oración, la combinación y la organización de las ideas para formar una oración o un enunciado. Este nivel ayuda a establecer la estructura

oracional de una lengua, ésta puede ser de SVO (sujeto + verbo + objeto) o, como se nos ha enseñado desde la primaria, Sujeto más Predicado.

Casa + la + grande + puertas + tiene + pequeñas = la casa grande tiene puertas pequeñas.

- e. Nivel Pragmático: estudia el uso de la lengua al momento de interactuar con otros hablantes, la forma en que una persona se expresa, sus intenciones, sus consideraciones hacia el escucha, su preocupación en la forma de dirigirse al otro, etc. Es en sí el Nivel que muestra la experiencia que se tiene en una lengua para poder convivir con otras personas y cómo se van aplicando las reglas sociolingüísticas, por ejemplo, para comunicarse „felizmente“ (según Austin) con los demás.

Los niveles anteriores representan, a su vez, en la forma en que están ordenados, la manera en que los hablantes de una lengua pueden ir adquiriendo su propio idioma y cómo van poco a poco pasando de jugar con los fonemas o los sonidos de la misma (de lo fonológico) hasta llegar a dar instrucciones, a producir oraciones de significado no convencional („tienes cara de tarántula fumigada“, no es un sentido literal, sino figurado, pero que se desprende de un momento de contacto con otro y de un contexto específico), etc., (hasta lo pragmático). De hecho, se considera que un hablante tiene una competencia adecuada en una lengua si ha llegado ya al último Nivel.

Desde Saussure hasta Chomsky, se han presentado dos elementos sumamente relevantes para entender esta forma de visualizar el „crecimiento“ en una lengua y es el hecho de que primero se adquieren, aprenden o reconocen las reglas y luego vienen las ejecuciones o producciones en la misma. Es decir, lo que se ha conocido como *competencia* y *actuación* (Chomsky), etapas que, a su vez, reflejan una maduración lingüística de parte del hablante. Para visualizar un poco más este aspecto, sólo basta con imaginar cómo aprende a hablar un niño: jugará con sonidos, los probará y comprobará la reacción al unir unos con otros en los que están a su alrededor, de ahí verá lo que sucede si les pone cierta carga emotiva o si les aplica alguna terminación de las que ha oído:

/káie/, callita, ¿callita?, ¡callita!

Los ejemplos anteriores, como el lector se habrá dado cuenta, muestran la palabra *calle* empleada en diminutivo, lo que está entre diagonales sería la representación fonológica, los sonidos, después juega con ellos para pulirlos y llega a expresarlos (ya no se les puso de manera fonética para que fuera más clara en una escritura regular) como declaración, interrogación o petición sutil o como orden y exigencia directa. Es así como se va de sonidos a intenciones en los niños, aunque éstas últimas las va aplicando como copia de lo que percibe en su entorno.

Conforme el niño va creciendo, va adquiriendo también formas que empleará, pero sin una conciencia lingüística; sabrá cómo hacer oraciones más complejas, pero sin estar pensando si necesita un conector especial o si debe usar

una subordinada en vez de una coordinada (ver en el apartado siguiente). Al entrar a la Primaria, el niño empezará a ponerle nombre a lo que dice (sustantivos, adjetivos, artículos, verbos, etc.) y, dependiendo de la metodología de la escuela, tendrá clases de español y tal vez iniciará con una conciencia de qué es cada una de las palabras que usa.

A veces, a partir de la forma de trabajar los temas o de los intereses de los niños, la exposición sobre los datos relacionados con la lengua parecen obvios y no son vistos como necesarios y posiblemente por eso los niños olvidan que vieron esa información. En la Secundaria, se retomarán ciertos aspectos sobre el español, pero puede llegar a suceder algo parecido a la Primaria; mas no se hace ninguna generalización o afirmación definitiva sobre el porqué los estudiantes no se quedan con todo lo que ven en sus clases de español.

Lo que sí se puede afirmar es que los niños pasan de un proceso de adquisición (en las primeras etapas de su vida, donde „absorben“ los datos sobre su lengua) a uno de aprendizaje (a partir de la Primaria, donde harán conscientes los datos relacionados con su lengua). Es posible que se dé una pequeña ruptura entre este proceso de concientizar lo que ya era parte de su sistema; aunque esta situación no afectará el uso básico de la lengua, mas en la parte compleja (escritura, exposición de ideas más extensas, etc.) se verá qué tanto el estudiante maneja o ha preparado su avance sobre su idioma, ya que en su mayoría la información que posee ha sido más por una herencia oral que por una escrita.

Una vez especificados los niveles de la lengua, se puede analizar más detalladamente cómo se adquiere el idioma en los seres humanos y cómo se verá reflejado el manejo de la lengua en cada uno. La siguiente sección permitirá adentrarse en el desarrollo lingüístico de los hablantes.

### **2.3. Adquisición de la lengua**

Una vez introducidos los niveles de la lengua, se verá a continuación cómo ésta es adquirida por sus hablantes y de qué manera también se ve reflejado el punto esencial de esta propuesta: la maduración o el crecimiento. Si las condiciones son adecuadas, puede haber cierta homogeneidad entre los aprendices de cierto nivel escolar; sin embargo, no para todos son las mismas condiciones y esto podrá reflejarse en ciertas áreas como se irá viendo en ésta y en otras secciones.

Los seres humanos pasamos por distintas etapas en cuanto a la adquisición de nuestra lengua. Se considera que es adquisición cuando es un proceso no consciente, no dirigido y no en un aula. Los niños pequeños empiezan a jugar con su lengua a partir de la imitación y de la observación a las conductas lingüísticas de otros, generalmente adultos, y poco a poco inician su desarrollo.

Son varias las teorías que existen para explicar el desarrollo del lenguaje en los niños y pocas las que se centran en el uso que hacen los jóvenes de acuerdo con su maduración; entre las primeras, se encuentran la propuesta del innatismo,

la del aprendizaje, la cognitiva, etc. Sin embargo, todas coinciden en que antes de producir, el niño comprende y de esta manera se dan explicaciones que se proyectan a edades adultas donde se sabe que se entiende o se asimila más de lo que se expresa o se produce. Este puede ser un factor determinante para el tipo de estudio que se desee realizar.

Es así que los pequeños distinguen sonidos desde que están dentro del vientre materno, son capaces de reconocer voces, por ejemplo de mamá y de papá, y otros sonidos; no en vano las recomendaciones de tipo de ambiente externo deseable para el feto. Los niños nacen, en general, con el sistema auditivo desarrollado de tal forma que pueden distinguir las voces que los rodean, el timbre o el tono de los demás; también pueden percibir a su madre a través del olfato, etc.; estos datos dan muestra del nivel de comprensión con el que cuentan los bebés y que estará presente durante el resto de su vida.

Una vez que se van acercando a los seis meses, los niños pueden emitir ya fonemas de la (o las) lengua(s) con la(s) que se comunican los mayores que están a su alrededor; esto da cuenta de que el niño no sabe a dónde va a llegar y que cuenta con una maduración primaria en sus sentidos y aparatos auditivo y fonador para poder distinguir y producir los sonidos lingüísticos que vaya adquiriendo. Después de jugar con sonidos guturales, de balbucear, empieza a darse cuenta que ciertas combinaciones de los ruidos bucales que produce causan cierto impacto en los mayores que lo rodean, poco a poco irá puliéndolos y mejorándolos para lograr los propósitos que desee.

Los niños van a ir adquiriendo vocabulario poco a poco y, más o menos al año y medio, ya cuentan con alrededor de 50 palabras, a los dos años más o menos tendrá de 200 a 300 palabras (Barret, 1995, citado en Berko et al, 1999), este aumento es conocido como „explosión“ de vocabulario (Dromi, 1987, citado en Berko et al, 1999). Uno de los rasgos más interesantes en esta etapa de producción es que los niños van a emplear, sin importar las sociedades, las culturas o los países, palabras con rasgos semánticos (significado) y fonéticos (articulación de los sonidos) con semejanza; es decir, los niños van a preferir palabras formadas por sílabas abiertas (consonante más vocal) y palabras que muestran los elementos que conforman su vida diaria: mamá, papá, leche, tomar, pan, comer, etc. Los bebés van a seleccionar palabras que cubren *funciones* en su mundo, pueden comprender un sinfín de formas, pero van a producir las que le den algo „a cambio“ (como pedir alimento, salir a pasear, etc.), además de los ejemplos anteriores, hay algunos elementos que le van a ser útiles como „más“ (pedir), „no“ (negar existencia o rechazar), etc.

La forma en que empezarán a usar oraciones, con una intención específica y con un significado completo, se puede llamar „etapa holofrástica“, puesto que sólo emplearán una palabra para proyectar todo lo que desean comunicar. Dentro del tipo de palabras que irán utilizando serán las de contenido las que aparezcan primero (sustantivos o verbos: pan, comer, mami) y después una funcional (preposiciones o conjunciones: de, en, etc.) y sólo aquellas que sean concretas, hay que recordar que lo que ve el niño es lo que existe en su mundo. En la etapa

mencionada anteriormente en este mismo párrafo, a pesar de ser una sola palabra, los niños van identificando cómo usar una expresión para mostrar distintas situaciones, por ejemplo:

- a. Negación: aunque no necesariamente asimilen qué significado tiene la palabra „no“, pueden darse cuenta, por la conducta de los mayores, que pueden rechazar algo empleando ese término.
- b. Recurrencia: ya sea para pedir (o exigir) o ya sea para preguntar si pueden, el adverbio de cantidad „más“ les permite cubrir ciertas necesidades o solicitudes.
- c. Inexistencia: aquí se puede entender como el que algo estuvo y luego ya no o que no ven lo que desean, los niños echan mano de „ido“, „jue“, „notá“ (que en sí sería ya una oración de dos palabras y no necesariamente holofrástica para los adultos, pero la pronunciamos de tal manera que en una primera etapa el bebé podría interpretarla como única).
- d. Atracción de la atención: este tipo de postura del hablante se conecta con lo que sería desde un vocativo hasta un saludo, mismo que ha visto ejecutar a los adultos y que por imitación emplea si no le hacen caso, los términos más comunes son „hola“, „¡mami!, „¿abu?“ , etc.

Ya que han superado la etapa anterior, se empieza a los dos años con la transición de palabras a oraciones y es ahí donde comienza el niño a trabajar con palabras en par, pero respeta todavía los rasgos de la holofrástica en cuanto a significados y tipo de sílabas. De esta forma, ahora construirá oraciones como:

- a. Negación: „no leche“

- b. Recurrencia: „más galleta“
- c. Inexistencia: „no (está) papá“
- d. Atracción de la atención: „Hola abu“

Un poco después de estas formas, el niño puede crear y formar otras como:

- e. Actor y acción: „gato corre“
- f. Nombre modificado: „niña fea“
- g. Posesión: „Jeche mía“
- h. Localización: „zapato mesa“
- i. Acción y localización: „vamos callita“
- j. Acción y objeto (sin sujeto explícito): „comprar pan“
- k. Actor y objeto (sin verbo explícito): „papá ... tele“

De esta manera, se puede ver cómo empieza el desarrollo y el uso de oraciones más complejas, ya que una vez que pasan de los dos años, casi a los tres, pueden perfectamente dar órdenes (directas o indirectas, amables o no), hacer preguntas, marcar dudas o sólo informar lo que está sucediendo. Los artículos y los adjetivos van apareciendo a la par, aunque en los primeros años es común que tengan posesivos, demostrativos, calificativos e interrogativos. Los adverbios van apareciendo a través de otras palabras que cubren su función de localizar o de describir formas de hacer la acción („come mal“ o „come feo“), hasta más de los cuatro o cinco años vendrán las marcas de tiempo como adverbios, los

niños saben que los días son diferentes, mas no usan el marcador adecuado las primeras veces como en „mañana comí“.

Las preposiciones y las conjunciones son de las categorías gramaticales más tardías en aparecer en el lenguaje infantil porque no siempre son necesarios para oraciones sencillas. Los niños saben que es una „y“, el „pero“ no es fácil de emplear por iniciativa. Lo mismo pasa con las interjecciones, éstas son empleadas por el niño por una asociación de las prácticas en los adultos, este tipo de palabra necesita del refuerzo de los adultos y de una interacción social para verlas en práctica. Muchas de estas palabras son conductas impuestas a los niños para que aprendan, ya no adquieran, la función pragmática de las mismas, esto no significa que sea malo o bueno; el niño sabe que es una estrategia que puede brindarle beneficios al interactuar con otros.

La información anterior muestra cómo a partir de las experiencias y de la convivencia con otros se va desarrollando la lengua. Muchos elementos dependen de la interacción con otros; ciertas estructuras irán presentándose a través de la escuela, sobre todo lo relacionado con la lectura y la escritura.

La lengua se visualiza en sí como un proceso de crecimiento oral y el segundo gran momento de maduración será al empezar a escribirla. Aquí la escuela o los responsables de la misma serán quienes motiven y refuercen tanto

la fusión oralidad – escritura para que en todos los niveles educativos el aprendiz pueda aplicar de otra forma las experiencias de vida que vaya teniendo.

Lo anterior implicaría que cada año se debería ir avanzando o mejorando en el proceso de comunicar de manera escrita las ideas, puesto que será un reflejo de la madurez lingüística que se ha tenido en cada etapa de crecimiento, sobre todo si se toman en cuenta las teorías de las *etapas de desarrollo del ser humano* donde coinciden que es en el momento de las operaciones formales donde empieza la transición a la vida adulta. Como se verá en esta investigación, en la escuela no siempre hay un seguimiento o un enriquecimiento a las estructuras básicas obtenidas durante los primeros años.

#### **2.4. Sintaxis**

Una vez hecha la exploración general sobre la idea de adquirir, crecer y madurar en la lengua, en este apartado se analizará de manera más detallada qué pasa con el nivel lingüístico de la sintaxis para revisar cómo se va desarrollando el mismo dentro de la vida de los aprendices. La idea es sumar la información de las secciones anteriores junto con ésta para llegar a las dos etapas finales de la primera parte de este aparato crítico y ver cómo se manifestará en los estudiantes todo el proceso de crecimiento.

Este trabajo se centra en el Nivel Sintáctico, mismo que estudia la organización y la función de las palabras en una lengua para formar oraciones o

enunciados de manera lógica y coherente, ya que la cohesión es uno de los elementos fundamentales para el orden de las categorías gramaticales (tipos de palabras). Es aquí donde principalmente se empieza a observar la manera en que una oración se convierte en ella misma, donde se estudia qué estrategias emplea el hablante de una lengua para comunicarse, de qué forma acomoda las ideas, etc., hasta llegar a párrafos y a textos.

En cuanto al desarrollo sintáctico, se considera que los niños pasan por las siguientes etapas, mismas que pueden tener varias descripciones o nombres, durante el primer año, aunque anteriormente se presentó un panorama general, se presentan otras formas de acuerdo con la recopilación presentada por Dale (1990), cuando van de una palabra a la de dos palabras:

#### Etapa 1

##### a. Lenguaje telegráfico

Etapa en la que los niños omiten aquellas palabras que sirven de enlace o de determinantes de otras como preposiciones, artículos, verbos auxiliares, etc., se le llama así porque se hace referencia a la forma en que se expresan las ideas en un telegrama. Prefieren las palabras de contenido y éstas a su vez les permiten comunicarse sin perder rasgos de significado o de entendimiento con sus interlocutores.

##### b. Gramática Pivote

Esta propuesta sostiene que el lenguaje del niño tiene su propia estructura, no debe ser visto como si le faltaran palabras al compararlo con el adulto, tiene su propio sistema y organización. La organización permite dos tipos de palabra: la pivote y la abierta; la primera se basa en palabras que serán recurrentes en el discurso del niño, pero que siempre aparecerán en la misma posición: „come papá“, „come tú“, „come yo“ (comer es la pivote) o „leche yo“, „jugo yo“, „nene yo“, „pan yo“ (yo es la pivote), como se puede observar los „pivotes“ son pocos, van en la misma posición, se pueden unir a otras. Las abiertas, por el contrario, pueden usarse solas, entre sí o junto con un pivote: „dormir“, „galleta“, etc.

c. Relaciones semánticas

Bloom (1970) y Schlesinger (1971) propusieron que las palabras que va a emplear el niño no sólo responden a posiciones o al vocabulario que tenga; sino que es capaz de entablar relaciones de significado entre las mismas para formar sus oraciones. Esto le permite al infante elaborar expresiones donde diferencia la repercusión, no sólo de orden, en el sentido de lo que desea expresar: „Papi (me) quiere (yo) Vero“ no es igual a „Yo quiero (a) papi“, lo que está entre paréntesis puede o no expresarse a partir de la edad que tengan los niños. Estos ejemplos sirven para mostrar que en algunos casos se puede modificar el orden de las ideas, no detectar palabras pivote, porque lo que se desea comunicar depende de una red de significados.

## Etapa 2

### a. Desarrollo de las flexiones

Más o menos a los dos años y medio es cuando ya empiezan a aparecer las variantes más fuertes en las flexiones de las palabras, estudios en inglés incluyen en esta etapa las terminaciones del gerundio, las formas regulares de los verbos, participios regulares y la sobreextensión de esta regularidad a otros que no lo son, la conjugación en pasado; en español, a parte de las anteriores, se presentan las de género y número, la conjugación en copretérito. Las demás flexiones irán apareciendo conforme vaya interactuando con otras personas.

Los niños irán empleando de manera recurrente una flexión conforme vayan asimilando el sistema, a veces dicen la primera por imitación y sobre el resultado en la misma de parte del adulto es como irán aplicando la regla, es así como escuchamos frases: „está rotado“, „los manos“, etc. En niños de más de dos y medio, el uso del copretérito se manifiesta como: „no ía así“, „vía la tele“, „comiba mucho“, „¿qué haciba cuando sía niña?“, etc.

## Etapa 3

### a. Desarrollo de las preguntas

En cuanto al español, los niños pueden ir formulando sus interrogantes con sólo entonar la palabra con la curva adecuada al final; en inglés necesitan de otras estrategias como los auxiliares, lo que ha llevado a otros estudios al respecto. En nuestra lengua, los niños pueden usar una sola palabra para expresar su pregunta: „¿callita?“ (etapa 1), „¿vamo a callita?“ (etapa 2),

obviamente la forma en que expresan y dan énfasis a estas ideas es lo que determina si es pregunta, información, etc.

b. Oraciones complejas

Este tipo de oraciones (subordinadas) se da a partir de los tres años, los niños van insertando un complemento al verbo como una cláusula nominal o sustantiva como „yo pienso está picoso“, „quiero tú vas a tienda“, etc. Éstas son las estructuras primeras dentro de este tipo de construcciones. Las yuxtapuestas y las coordinadas (ver más abajo) aparecen sólo como una enumeración de ideas y de eventos: „fuimos al cine, comí palomimas, me cayeron a mi ropa, no tomé lechita“.

A veces en español también pueden presentarse oraciones donde la cláusula nominal esté como sujeto, pero con verbos de afectación como „no me gusta que haces“, „no guta que ole“, etc.

c. Imitación

Dentro de las propuestas, no deja de aparecer la idea de que la evolución sintáctica de los niños depende de lo que escuchan a su alrededor y de que su producción está basada en la imitación. Esta postura no busca limitar la capacidad creativa de los niños, más bien va encaminada a una reflexión sobre el comportamiento lingüístico de los adultos que estarán cerca de ellos. ¿Quieres que tu hijo hable „bien“?, exprésate, tú, adulto, adecuadamente para que le puedas ayudar a estructurar sus ideas y a comunicarse de la mejor manera posible. También esta teoría busca dejar

en claro que los niños pueden producir espontáneamente, pero que a veces ciertas oraciones sólo son un reflejo de su entorno, básicamente para no dejarse llevar por juicios que los harían ver como superdotados o como incompetentes a los ojos de los demás.

d. Conciencia Metalingüística

Este nivel de conciencia sobre el lenguaje se presenta de manera tardía, en comparación con otras estrategias, sin embargo, se puede uno dar cuenta de que el niño está en esta etapa cuando es capaz de autocorregirse o de detenerse en su discurso para ver si lo que va a seguir, como palabra, cumple con la regla que posiblemente ya identificó. Esto variará a partir del nivel de estimulación y de comunicación con los adultos, al igual que las otras etapas, ya que los años aproximados en edad dentro de las etapas son en sí acercados, mas no exactos. De esta manera, posiblemente haya niños que desde los dos años ya puedan ir autocorrigiendo su producción o hasta la de los adultos (sé de una niña que corrigió a su mamá porque usó mal una palabra o de otra que le dio un sinónimo a su papá, ambas tenían más o menos dos años de edad, pero estaban en un ambiente de guardería en la mañana y de adultos por la tarde).

Además de los datos anteriores, existen varias teorías para tratar de explicar el desarrollo sintáctico en los hablantes de una lengua por ejemplo:

1. Imitación y reforzamiento. Los niños adquieren su lengua a través de la conducta lingüística de los adultos a su alrededor; aplican lo que han observado y reciben una retroalimentación de los mayores para ir avanzando en el desarrollo de la lengua. Se hace hincapié en el rol del adulto y en la toma de conciencia de su lengua para entender que un niño estará copiando lo que haga.
2. Cómo hablarle al niño. La forma en que son tratados los niños y la manera en que se les habla es determinante para que vayan creciendo y mejorando su lengua. Un adulto debe tratar al infante como un ser pensante que posee las capacidades (en un entorno fisiológicamente adecuado) suficientes para entender los mensajes que se le manden. No se le debe tratar como si tuviera problemas de entendimiento, esto ayudará a que el niño se desarrolle de acuerdo a las etapas de maduración que le corresponden.
3. El papel del niño. Los niños son capaces de desarrollarse porque cuentan con las herramientas adecuadas para ello; en un entorno seguro y adecuado, pueden seguir adelante a pesar de cómo se les hable, cuánto estímulo reciban, etc. Esta teoría reconoce la independencia del pequeño y de cómo cuentan con una personalidad especial que les permitirá seguir adelante a pesar del contexto en que se encuentren. Se le da más fuerza a lo que el niño es capaz de hacer a pesar de los adultos que lo rodeen.

Entre los cinco y los seis años de edad es cuando empiezan a desaparecer las diferencias entre los adultos y los niños. Hay algunos rasgos en el lenguaje infantil que se irán modificando, pero en una situación adecuada no deben presentarse ya fenómenos como los mencionados anteriormente (*rompido* por *roto*, *decido* por *dicho*, *sía* por *era*, *vía* por *veía*, etc.). Los verbos irregulares, ciertas conjugaciones, los participios irregulares también son los tipos de ejemplos que estarán presentes en la formación de las oraciones; sin embargo, el nivel sintáctico será prácticamente igual al del adulto, salvo detalles relacionados con la voz pasiva donde a veces es complejo, incluso para los adultos, establecer cuál es la Estructura Profunda de una oración (Chomsky en Carol, 1969, citada en Dale 1990) como en los siguientes ejemplos tomados del mismo texto en la página 171:

- a. María fue vista por Juan
- b. Juan es fácil de complacer
- c. Juan está ansioso por complacer

Las ideas anteriores muestran cómo es el desarrollo en la producción de oraciones en los pequeños donde van de la oración *María fue vista por Juan* y después llegarán a *Juan está ansioso por complacer*. Esta secuencia da cuenta de cómo van a ir creciendo los niños en el empleo y en la complejidad de sus oraciones: ir de una sola acción (a pesar de estar en voz pasiva) a una oración compleja con una estructura profunda con situaciones distintas (Juan está ansioso, Juan tiene ansias, complacer provoca ansias a Juan).

Los niños caracterizan su lenguaje por ser más sencillo que el de los adultos y porque su lenguaje es „auténticamente creador“ (Dale, 1990), puesto que en realidad no es idéntico al de los „grandes“, prefieren usar al máximo los nuevos términos que van adquiriendo. Los pequeños pueden crear nuevas expresiones sin que por ello sean agramaticales; si una niña ve un coche grande puede expresar algo como „ves un cochote“ donde perfectamente está usando el morfema derivado de aumentativo y el verbo de manera que está tratando de corroborar si el otro interlocutor lo percibe.

La complejidad de las oraciones es una muestra más de cómo la misma lengua pasa por un proceso de crecimiento y de desarrollo. Al ser un proceso necesita de tiempo y de dedicación para que se logre una proyección de las ideas de la manera más adecuada posible y es con los años y con otros factores (como la lectura) donde se podrán ir teniendo experiencias que reflejarán el nivel de maduración de los individuos.

Al hablar de tipo de oraciones, vale la pena recordar las características de la misma para conectar la información revisada hasta el momento con el análisis de maduración sintáctica que se busca identificar en esta investigación.

## **2.5. La Oración**

Como se ha visto en líneas previas, una oración puede ser expresada por una o varias palabras y puede ser desde una idea „simple“ hasta una „compleja“. De manera sucinta, se presenta una explicación de las características de la oración y del enunciado en español a partir de mi experiencia sobre este tema:

La **oración** se caracteriza por ser una idea completa, coherente, con significado o sentido completo; es la base del texto, es escrita, empieza con mayúscula y termina con un punto (ése es su límite gráfico), además de regularse por otros signos de puntuación.

El **enunciado** es también una idea completa, coherente, con significado o sentido completo; pero es la base del discurso, es hablada, depende de cuestiones prosódicas (entonación, pausas, etc.), así que depende de los roles, requisitos y formas de conversación y /o características pragmáticas.

Tanto la **oración** como el **enunciado** pueden clasificarse de varias formas:

A. Por su estructura (cómo está formada, por cuántas ideas o acciones):

a. Las simples sólo están formadas por una idea, una acción y pueden ser unimembres o bimembres:

i. Las Unimembres no tienen ni sujeto, ni predicado (no hay verbo), pero transmiten una idea completa, son interjecciones propias o impropias y por sí misma dan un significado completo, pueden ser:

+ Endocéntricas: NO inician con preposición, llevan otras palabras

*Hola*

*Adiós*

*Suerte*

*¡Cielos!*

*¡San Burundango!*

*ay*

+ Exocéntricas: Siempre inician con preposición más otra(s) palabras

*Por favor*

*Hasta siempre*

*De nada*

ii. Las Bimembres se llaman así porque cuentan con un sujeto y un predicado (por eso tienen dos miembros) y al contar con un verbo pueden clasificarse también por la misma acción en sí. La acción indica si la oración es copulativa o atributiva (unirá al sujeto con una cualidad que estará dentro del predicado), transitiva (cuenta con un acusativo u objeto directo y significa que la acción se proyecta hacia algo más o hacia alguien más según la acción), intransitiva (no tendrá acusativo u objeto directo), reflexiva (es pronominal porque necesita de una palabra que funcionará como pronombre y su valor es que uno mismo puede hacer la acción a uno mismo), recíproca (es pronominal porque

necesita de una palabra que funcionará como pronombre y su valor es que la acción se da entre varios participantes y de manera mutua), cuasi refleja (es pronominal porque necesita de una palabra que apoyará en el sentido de la oración, pero no funcionará como pronombre; es que donde hay eventos que parecieran ser reflexivos, mas la palabra que apoya al verbo no representa al sujeto como receptor de alguna manera de la acción) e impersonales (no tienen un sujeto – persona y se usan en tercera persona).

Ignacio Bosque (1999) agrupa en dos grandes bloques las oraciones por su verbo:

#### I. Transitivas:

b. las compuestas tienen dos o más ideas o acciones, están constituidas por **proposiciones** (idea lógica, coherente, pero dependiente de otra(s) para formar una oración compuesta), pueden ser:

i. Oraciones Compuestas Yuxtapuestas cuenta con dos o más proposiciones (independientes en su semántica o significado, pero dependientes en su sintaxis o estructura) unidas por comas (sólo por comas)

*Me levanté, corrí, desayuné, salí desfavorida, llegué a la escuela*

ii. Oraciones Compuestas Coordinadas poseen dos o más proposiciones (independientes en su semántica o significado, pero dependientes en su sintaxis o estructura), unidas por conjunción (si son más de dos proposiciones, irán comas, sin embargo, siempre debe llevar una conjunción por lo menos).

*Me levanté, corrí, desayuné, salí despavorida y llegué a la escuela*

iii. Oraciones Compuestas Subordinadas llevan una idea principal (proposición subordinante) más una proposición secundaria (subordinada pues es dependiente tanto en su semántica, como en su sintaxis de la principal) y pueden ser:

+ Subordinadas Sustantivas = la parte subordinada trabaja como un sustantivo, por lo tanto, la proposición lo sustituye (nexos: la que, el que, los que, lo que, las que, quien, quienes, que – después de un verbo transitivo)

*La que llegó es mi prima*

*No compraste lo que te dije*

*Dijo que no salieras*

+ Subordinadas Adjetivas = la parte subordinada trabaja como un adjetivo, por lo tanto, la proposición lo sustituye (nexos: cuyo, que – después de un sustantivo -, donde – refiriéndose a un sustantivo previo y que sea un lugar)

*La niña que conociste es mi sobrinita*

*La casa donde vives es grande*

*La mochila cuya marca desconozco está cara*

+ Subordinada Adverbial = la parte subordinada trabaja como un adverbio, por lo tanto, la proposición lo sustituye (nexos: donde, como, cuando, para, si, etc.)

*Voy a donde dije*

*Come como si nunca lo hubiera hecho*

*Cuando era niña, hacía muchas travesuras*

B. Por sus miembros (cuantos o qué elementos la conforman):

a. Las Unimembres sólo tienen un elemento que no es ni sujeto, ni predicado (nunca hay verbo)

b. Las Bimembres cuentan con sujeto y predicado, siempre hay un verbo.

D. Por la intención o postura del hablante (cuál es el propósito del hablante, qué desea comunicar):

a. Enunciativas o Declarativas: sólo informan, dan datos, son objetivas

*Hoy es sábado*

*El examen es regresando*

b. Interrogativas: cuestionan, plantean preguntas y en español siempre entre dos signos de interrogación

*¿Qué día es hoy?*

*¿Cuántos novios tienes?*

c. Exclamativas: expresan estados de ánimo como sorpresa, susto, alegría, etc., y siempre van entre dos signos de admiración

*¡Qué bonito!*

*¡Qué dijiste!*

d. Dubitativas: comunican duda o incertidumbre

*Tal vez llueva*

*Ha de estar enferma*

e. Exhortativas: plantean orden, mandato, invitación, sugerencia o instrucción

*Baila*

*No verás más televisión*

*Tienen que leer bien esta información*

*Traigan dulces*

f. Desiderativas: representan anhelos, deseos

*Ojalá todo salga bien*

*Espero que pasen los exámenes*

Los aspectos anteriores sirven para recordar la forma en que se pueden estructurar las ideas, pero es importante recordar que éstas, a su vez, se van a conectar con otras y así sucesivamente hasta formar párrafos y luego textos. Entre los primeros, los párrafos, deberán existir distintos conectores para la relación

entre cada uno, esta información será de gran ayuda para el momento en que se aborde el nivel de maduración y de estructuración de ideas en los jóvenes.

## **2.6. Maduración sintáctica**

Una vez recordados los aspectos básicos de la sintaxis, se puede ahora fusionar la información entre maduración y el nivel sintáctico y es en este apartado donde se presentarán los datos encontrados hasta la fecha sobre qué significa hablar de maduración sintáctica. No fue fácil acceder a la teoría sobre este tema, pero lo que se encontró viene presentado en orden cronológico a partir de sus aportaciones y para dar un panorama sobre la idea que es eje de este trabajo.

### **2.6.1. D. McCarthy (1954)**

Esta investigadora propone el „procedimiento estándar“ donde concluye que:

- a. la longitud de onda de la oración es el índice relacionado con la edad con más constancia,
- b. la longitud de la cláusula posee un valor que se estanca a una cierta edad debido a la propia estructura de la lengua que limita a un cierto máximo de longitud, máximo alcanzado antes del fin de la escolaridad,
- c. el índice de subordinación aumenta hasta los cursos más avanzados.

Lo anterior es conocido como el cálculo de la longitud promedio de la oración, el índice de subordinación (número de cláusulas subordinadas partido por el número total de cláusulas) y los promedios de cláusulas adjetivas, adverbiales y sustantivas por oración.

### **2.6.2. Kellogg Hunt (1965)**

Hunt, desde la Gramática Generativa Transformacional, concibe la madurez sintáctica como “la habilidad para producir oraciones de mayor complejidad estructural”<sup>3</sup>. Dicha habilidad está en relación directa con la edad, pues mientras mayor se al niño, más combinaciones podrá realizar. El grado de complejidad se juzga por el número de transformaciones necesarias para la producción de una secuencia oracional, transformaciones que incluyen fundamentalmente operaciones de incrustación y elisión y menos uso de yuxtaposición y de coordinación. El siguiente ejemplo muestra el tipo de transformaciones que se puede hacer donde la Estructura Superficial (ES) es lo que se expresa y la Estructura Profunda (EP) lo que se procesa en nuestra mente como base de la ES:

- a. ES: Quiero comer.
- b. EP: Yo quiero que yo coma.

---

<sup>3</sup> En Checa García Irene, 2006.

La oración *a* representa la Estructura Superficial que es expresada por los hablantes después de hacer la transformación de *b* (donde, en español, el segundo sujeto si es igual al primero se cancela y el verbo se cambia a infinitivo). Esta es una propuesta de Chomsky, pero empleada por muchos lingüistas. Es desde esta perspectiva que se acepta el uso de transformaciones de parte de los jóvenes, pero éstas pueden generar ciertos resultados dependiendo de la maduración de los chicos, por ejemplo, al fusionar las siguientes ideas se obtienen como opciones:

1. La niña canta y la niña baila muy bien.

a. La niña canta y baila muy bien. (Mas no se sabe si como baila, canta; por eso habría un error al generalizar las dos acciones para „muy bien“)

b. La que canta baila muy bien.

c. Quien canta baila muy bien.

d. La niña que canta baila muy bien.

Para los jóvenes, todas las opciones serían buenas; la preferencia está entre *b*, *c* y *a* (en este orden) y la última en ser usada es *d*. Éste es otro ejemplo de cómo los estudiantes seleccionan cómo expresar sus ideas de manera más compleja, pero prefieren todavía una sustantivación o nominalización a una construcción adjetiva o de relativo.

Entre las transformaciones que se pueden realizar están:

- a) la inserción
- b) la elisión
- c) la sustitución
- d) el traslado

Todas las formas anteriores actúan sobre dos cadenas subyacentes para juntarlas o incrustar una de ellas en la otra. Debido al carácter cíclico de las reglas, se pueden aplicar un número indefinido de veces, de manera que dos, tres, cuatro, cinco e incluso diez o veinte oraciones básicas puedan combinarse para formar una oración más extensa y de mayor complejidad.

Para evaluar la madurez sintáctica, hay tres elementos que son: el promedio de longitud de la unidad t, el promedio de longitud de las cláusulas y el promedio de cláusulas por unidad t o índice de cláusula subordinada.

- a. La unidad mínima terminal o unidad-t es “la unidad más corta en que puede dividirse una pieza de discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo”<sup>4</sup>. Cada una de estas unidades tiene exactamente: „una cláusula principal más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas que estén

---

<sup>4</sup> En Checa García Irene 2006.

agregadas o incrustadas en ella. La unidad-t permite analizar objetivamente las composiciones escritas pues hace caso omiso de la puntuación deficiente y da cuenta de las características sintácticas de un estilo no maduro caracterizado por el uso recurrente de la coordinación con „y” o de la yuxtaposición de cláusulas. La facilidad que representa su identificación y computación, además de las ventajas sobre la oración ya citadas, hacen de ella un índice confiable.

- b. La cláusula es una construcción sintácticamente libre o dependiente articulada en sujeto y predicado, con el verbo en forma personal, siguiendo a Véliz. Aquí entra lo que la gramática del español denomina simple, subordinada y subordinante o principal. Entre más longitud, más desarrollo sintáctico.
- c. El índice de cláusula subordinada expresa el número promedio de cláusulas principales y subordinadas que se incluyen por unidad-t. Este índice será siempre mayor que uno pues hay por lo menos una cláusula en cada unidad-t. La cantidad que excede de uno indicará el número promedio de veces que una cláusula subordinada se añade a la principal.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> En Checa García

También Hunt hace una revisión del procedimiento estándar y define los elementos relacionados con la Madurez Sintáctica de la siguiente forma:

1. Oración: lo que aparezca de facto entre signos de puntuación (punto, signos de interrogación, signos de exclamación), esto es llamado „oración puntuada“.
2. Unidad Alternativa: unidad – t, que consiste en una cláusula principal más todas las subordinadas a ella.
3. Cláusula: estructura que contiene, como mínimo, un sujeto o sujetos coordinados y un verbo o verbos coordinados finitos.

La Oración tiene tres unidades: la oración, que es la más amplia; la terminal, que sería menos extensa; y la cláusula. Del promedio de palabras por cada una de estas unidades, hay tres longitudes: la de la oración, la de la unidad terminal y la de cláusula. A lo anterior, se unen dos proposiciones: la de unidades terminales por índice de coordinación y la de cláusulas por unidad terminal o índice de subordinación. Lo anterior puede visualizarse así:

La oración tiene:

1. Tres unidades (extensión):

a. Oración                      b. Terminal                      c. Cláusula

2. Tres longitudes (promedio por palabras):

a. La de la oración b. La de la terminal c. La de la cláusula.

3. Dos proposiciones:

a. Las terminales c. Las de cláusulas.

(coordinación) (terminal o subordinación)

A mayor edad, mayores índices primarios (influencia de Chomsky):  
“conforme los alumnos se hacen mayores tienden a consolidar en sus unidades T un mayor número de lo que los gramáticos generativos denominan constituyentes oracionales. Un constituyente oracional es algo abstracto, no algo observable de forma concreta y tangible como una palabra. *Grosso modo*, un constituyente oracional es la estructura abstracta que subyace a la más simple de las oraciones – lo que solía llamarse oraciones básicas” (K. W. Hunt, 1977), por eso se asocia con la EP.

La habilidad creciente para alargar la unidad – T se debe a la habilidad creciente para consolidar en ella un mayor número de estos componentes básicos. Dicha habilidad está a su vez directamente relacionada con la de aplicar transformaciones, puesto que la manera de incluir más constituyentes oracionales en una misma unidad terminal es la aplicación de sucesivas transformaciones que los conviertan en elementos posibles de una cláusula principal.

Los índices de maduración sintáctica son un reflejo del crecimiento en la habilidad para aplicar transformaciones que sirvan para integrar más constituyentes a la unidad terminal.

### **2.6.3. Irene Checa García**

La autora considera que “la coordinación o la yuxtaposición son básicamente modos inmaduros”. Esto se desprende de los resultados empíricos para el índice de coordinación, que descienden significativamente con la edad. El añadido de más constituyentes en unidades lingüísticas que compongan la unidad terminal queda incluido en el estudio de las transformaciones que tienen lugar en la unidad – t.

Otra de las ideas que sustenta es que “El tipo de texto puede influir en la producción de ciertas cláusulas: estilo indirecto aumenta la aparición de subordinadas sustantivas”, por ejemplo. Lo que conlleva a tener en cuenta para un estudio de Maduración sintáctica qué tipo de documentos se usarán para que sea validada la propuesta.

Otro aspecto que sobresale de su trabajo es el “Desarrollo de la U invertida: al principio hay una tendencia al aumento de una estructura, tendencia que es frenada e incluso invertida posteriormente: no hay un uso porque no se domina, al

adquirirse y comenzar a dominarse se da un desarrollo explosivo y repentino por el uso repetido, hasta la familiarización; finalmente, en la última etapa de este desarrollo, el empleo de la estructura se restringe a aquellos contextos en los que es realmente adecuada. Alternativamente, la adquisición de otra estructura o construcción „rival“ puede desplazar a esta primera en la búsqueda de su etapa „álgida“. Lo anterior describe por qué se puede empezar con una frecuencia alta de empleo de cierto tipo de oraciones y cómo podría revertirse esa preferencia por asociar un tipo de oración al tipo de texto que se deba hacer.

Respecto al uso de las Oraciones Subordinadas Adverbiales, la autora menciona que “no hay nada muy significativo [sobre este tipo de subordinación], sólo que su empleo no depende del tipo de estilo que se use (como sucede con las sustantivas). La variación entre estas cláusula está determinada por la variedad de conectores que se empleen, lo que será un reflejo de madurez”. Esto respondería a por qué las primeras oraciones complejas en los niños o en los jóvenes son las Adverbiales como „cuando era niño, ...“, „como no llegaste,...“, „...donde nos dijeron.“, etc.

Las oraciones que “requieren mayor atención son las adjetivas, ya que éstas son las que sí pueden dar cuenta de ese avance sintáctico, se prefieren probablemente por la economía lingüística y la estilística: rapidez del

procesamiento y eliminación de las redundancias”. Esta idea rompe con la propuesta de que las Adverbiales son más económicas en el hablar.

De todos los datos presentados, se utilizará sólo una parte porque la investigación se basa en explorar el nivel de maduración de los estudiantes de bachillerato y a partir de los resultados obtenidos ver qué se puede hacer al respecto para reforzar o para ayudar a los aprendices si tuvieran algún problema al respecto. Se hizo todo lo posible por darle más carga a la parte docente y de emplear de manera adecuada y equilibrada la parte lingüística porque es una Maestría en Docencia la que cursé.

## **2.7 Modelos educativos**

En esta sección ya conectada con el trabajo en el aula, se decidió dar una revisión general, pero con las características más importantes, de las formas de trabajo que se encuentran en un proceso de enseñanza – aprendizaje. La información fue empleada también en varios espacios de la Maestría y con observaciones durante las UMAS (Unidades Mínimas de cada materia) se vio qué datos usar para conformar esta parte.

Los modelos se desprenden de distintos Paradigmas teóricos, todos buscan mejorar la educación y tienen interés en ser innovadores. Es por ello que dentro

del aula o para fines pedagógicos pueden ser usados como modelo y como técnica de enseñanza – aprendizaje.

A continuación se presentan algunos de los estudiados durante la Maestría:

### **2.7.1. Estrategia**

Tiene como objetivo estimular en los alumnos, además del aprendizaje significativo de los contenidos, el desarrollo de habilidades de pensamiento que los conviertan en aprendices autosuficientes. Distingue también entre tipos de estrategias, habilidades, técnicas, etc.

Este modelo puede verse como:

- a. Sinónimo de estrategias de aprendizaje
- b. aprendizaje de estrategias
- c. aprendizajes de calidad

Promueve el aprender estratégicamente a través de un pensamiento astuto. Sus exponentes son González, Karlof, Jackson, Cunningham, Castello, Monereo, entre otros. Como características principales propone que es posible identificar diferentes concepciones alternativas que si bien compiten, son complementarias:

- **ESTRATEGIA COMO PLAN.** Es un curso de acción conscientemente deseado y determinado de forma anticipada, con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos de la empresa.
- **ESTRATEGIA COMO TÁCTICA.** Es entendida como una maniobra específica destinada a dejar de lado al oponente o competidor, tiene una connotación deportiva o militar.
- **ESTRATEGIA COMO PAUTA.** La estrategia es cualquier conjunto de acciones o comportamientos, sean deliberados o no. Específicamente, la estrategia debe ser coherente con la conducta o el comportamiento.
- **ESTRATEGIA COMO POSICIÓN.** La estrategia es cualquier posición viable o forma de situar a la empresa en el entorno, sea directamente competitiva o no.
- **ESTRATEGIA COMO PERSPECTIVA.** La estrategia consiste en arraigar compromisos en las formas de actuar o responder; es un concepto abstracto que representa para la organización lo que la personalidad para el individuo.

Requiere de un Estratega, esto significa que debe:

+ **DESCUBRIR LOS PATRONES O CARACTERÍSTICAS:** Esta habilidad permite descubrir los patrones o características de la situación y su entorno, que luego

podrán utilizarse para señalar la necesidad de cambio. Por ejemplo, ir de lo concreto a lo abstracto y viceversa.

+ DETERMINAR LA NECESIDAD DE CAMBIO: Los cambios conforman un multifacético conjunto de variables, que fluctúan entre la adecuación de los costes de producción y la diferenciación de líneas de productos. Puede responder a múltiples necesidades, como crecimiento o reducción, factores conocidos o inciertos.

+ PLANEAR LAS ESTRATEGIAS: La determinación o formulación de la estrategia es un proceso intelectual de creatividad y de aceptación del triunfo.

+LOS INSTRUMENTOS PARA EL CAMBIO: Se deben conocer los factores que integran el management estratégico, así como la interpretación de las posturas con respecto al manejo de la estrategia; el conocimiento de los patrones o modelos viejos y nuevos tiene gran valor en el análisis estratégico.

+ IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS: Todo el esfuerzo mental y creativo que se ponga en la formulación de estrategias tomará mucho tiempo, a menos que uno pueda comunicar sus ideas y ponerlas en práctica. Empezar las cosas con mucha prisa, sin decidir antes adonde se quiere llegar, es generalmente tan ineficaz como una gran creatividad que no lleva a la acción.

Tiene cinco maneras diferentes de entender qué son las estrategias de aprendizaje:

- a. Consisten en conocer y aplicar técnicas y recetas de estudio
- b. Tienen carácter individual e idiosincrático
- c. Hay que enseñar procedimientos
- d. Habilidades mentales generales
- e. Como toma de decisiones

Su procedimiento plantea que se requiere de una formación específica porque se tienen que contextualizar los procedimientos al tomar en cuenta las necesidades, intereses y motivaciones de los aprendices. Tiene tres fases:

- a. Presentación de la estrategia
  - + Modelado
  - + Análisis y discusión metacognitiva
  - + perspectivismo estratégico
- b. Práctica guiada
  - + Interrogación y autointerrogación metacognitiva
  - + aprendizaje cooperativo
  - + análisis para la toma de decisiones
- c. Práctica autónoma
  - + elaboración de autoinformes
  - + revisión de estrategias de resolución

+ evaluación por carpetas o portafolios

Para lograr los procesos se requiere que sean:

- a. Intencionales
- b. Conscientes
- c. Sensibles a las variables del contexto de enseñanza y aprendizaje

Se recomienda considerar los movimientos de intervención (antes de, durante y después de), los pasos a tener en cuenta y las reflexiones que se sugieren para el profesor.

### **2.7.2. Basado en Problemas**

Está impulsado por el constructivismo. Puede ser usado como una estrategia general a lo largo del plan de estudios de una carrera o como una estrategia de trabajo a lo largo de un curso específico o como técnica didáctica aplicada para la revisión de ciertos objetivos de aprendizaje de un curso.

Tiene tres principios básicos:

- a. el entendimiento de una situación de la realidad que surge de las interacciones con el medio ambiente;

- b. el conflicto cognitivo al enfrentar cada situación nueva estimula el aprendizaje; y
- c. el conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

Su objetivo es fomentar el desarrollo integral en los alumnos con las relaciones interpersonales responsables en el aprendizaje para desarrollar el razonamiento a través de la colaboración al trabajar en equipo. Crear un ambiente para lograr el reto con eficacia y eficiente para su aprendizaje de por vida y no sólo del currículo.

Sus exponentes son Universidad de CWR en Estados Unidos, Universidad de Canadá, Richard Suchman, Torp, Sage, Barrows, Duch, entre otros. Sus principales características se basan en los siguientes rasgos del ABP provienen del proyecto original, según Barrows:

- a) El aprendizaje está centrado en el alumno.- Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problema.
- b) El aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes.-Organiza el currículo en torno a problemas holistas que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.

- c) Los profesores son facilitadores o guías.-Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo que les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión.
- d) Los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje.
- e) La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido.

El alumno busca el aprendizaje que considera necesario para resolver problemas que se plantean. Se busca desarrollar habilidades, actitudes y valores benéficos para la mejora personal y profesional del alumno; comprender cómo se trabaja colaborativamente

Los participantes se comprometen con su proceso de aprendizaje. Incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza – aprendizaje. El alumno debe comprender y profundizar adecuadamente en la respuesta.

Se emplea un enfoque integral. La estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos. Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.

El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.

El aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor o sólo en los contenidos. Es un método que estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, se trabaja en grupos pequeños. Los cursos con este modelo de trabajo se abren a diferentes disciplinas del conocimiento. El maestro se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje.

Su procedimiento se basa en:

+ Formar un grupo pequeño (equipos de seis a ocho) se reúne, con la facilitación de un tutor, a:

- Analizar
- Resolver un problema seleccionado o diseñado

+ Elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje

+ También se propone:

- a. Pasos previos: Diseñar el problema, las reglas y los momentos para aplicar los problemas y el tiempo que se invertirá.

- b. Pasos durante: identificar los puntos clave del problema, formular hipótesis y reconocer la información necesaria, la vigilancia del profesor tutor.
- c. Pasos después: identificar los temas a estudiar, los objetivos y establecer lista de tareas para la siguiente sesión; decidir temas abordados por todo el grupo y cuáles de manera individual; funciones y tareas para la siguiente sesión.

### **2.7.3. Situado**

Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera cómo la institución escolar intenta promover el aprendizaje. Cuestionaban la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados. En las escuelas se prefieren las prácticas artificiales.

Desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas *auténticas*, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Brown, Collins y Duguid, 1989, p. 34). Además, la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de *relevancia cultural* de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de *actividad social* que éstas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995). Por su parte, Hendricks (2001) propone que desde una visión

situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.

Sus exponentes son Vigotsky, Brown, Collins, Duguld, Hendricks, Schauble, etc. Sus características en que tiene implicaciones instruccionales; posee una gran potencialidad en la promoción del aprendizaje significativo en contextos escolares. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente. La intervención del docente debe centrarse en ese aprender significativo.

Importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir el significado, dar sentido a lo aprendido y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

Su procedimiento se basa en estrategias de:

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (*case method*).

- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio (*service learning*).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC).

Como proceso tiene que concebirse como un sistema de actividad, cuyos componentes a ponderar incluyen:

- a. Sujeto que aprende
- b. Instrumentos utilizados en la actividad
- c. Objeto a apropiarse
- d. Comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se inserten
- e. Normas o reglas de comportamiento
- f. Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad.

Es un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002)

#### **2.7.4. Comunidad de Práctica**

Se pone de relieve la concepción del aprendizaje como un hecho colectivo frente a la idea clásica que lo limita a un proceso individual. Un ejemplo muy conocido es la experiencia que vivieron en Xerox, ahí aplicaron este método. Sus exponentes son Etienne Wenger, Jane Lave, John Seely Brown, Paul Duguid, McDermontt, etc.

Sus principales características se basan en tres premisas:

- a. Compromiso mútuo
- b. Empresa conjunta
- c. Repertorio Compartido

Pueden ser presenciales o virtuales, pero las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC"s) pueden contribuir de manera positiva a la implantación y el desarrollo de las Comunidades de Práctica (CP) como:

- a. Visibilidad del experto de cara a la CP.

- b. Mantener la memoria en temas de movilidad
- c. Visibilidad de la CP.
- d. Relatos esttucturados para preservar la memoria de la CP.

Participan distintos agentes: moderador – animador, moderador, participante. Puede generarse información de distinta tipología marcad por su origen o por su contenido como: áreas de comunicación, áreas de edición de recursos de información.

Su procedimiento se basa en formar un grupo que tendrán una interés en común; fijar objetivos; tener un líder, un moderador y un animador (puede ser una sola persona que cubra esas funciones, pero no es un requisito ni se da siempre). Pueden apoyarse en las TICs (chat, foros, etc.), seleccionar un tema importante, planificar y facilitar las actividades de la CP y retroalimentar las actividades.

### **2.7.5. Cooperativo**

John Dewey criticó el uso de la competencia en la educación y alentó a los educadores para que estructuraran las escuelas como comunidades democráticas de aprendizaje. Con el paso del tiempo, estas ideas fueron cambiando para dar entrada en la actualidad a las teorías constructivistas sobre el aprendizaje y ver cómo fomentan el interés en la colaboración y el aprendizaje cooperativo.

“Los constructivistas, que apoyan la teoría dialéctica de Vygotsky del aprendizaje y el desarrollo, opinan que el trato social es importante para el aprendizaje porque las funciones mentales superiores (como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico) se originan en las relaciones sociales y luego son internalizadas por los individuos. Los niños pueden realizar tareas mentales con apoyo social antes de que puedan hacerlas por sí solos; así, el aprendizaje cooperativo les proporciona el apoyo social y el andamiaje que necesitan para avanzar en su aprendizaje.”, propone Anita Woolfolk.

Surge por la necesidad de apoyo entre los participantes; busca la colaboración entre los integrantes de un grupo; pretende crear grupos de trabajo donde la ayuda se dé entre sus propios integrantes; se busca que se aprenda a trabajar con otros. Surgió como una propuesta de trabajar en grupos y de ahí se extendió como modelo de enseñanza.

Se trata de un enfoque instruccional centrado en el estudiante, el cual utiliza pequeños grupos de trabajo (generalmente 2 a 6 personas), que permite a los alumnos trabajar juntos en el logro de las tareas que el profesor asigna, a fin de optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo. Sus exponentes son Dewey, Kane, Nicol, Muhesler, Wenning, Coll, Holubec, etc.

Sus características se basan en plantear metas comunes para que el equipo se una y llegue a las mismas. Los que sean más hábiles podrán apoyar a los que no, sin embargo, se diseñan actividades para que los roles se intercambien. Se asegura la participación de todos a través de ciertos parámetros para identificar la aportación de cada aprendiz.

Se pretende la ayuda mutua entre los aprendices porque se centra en el estudiante. El profesor supervisa, vigila, es un tutor, resuelve dudas, pero debe cuidar la intervención que realice en cada equipo para no romper la dinámica interna del grupo; es un mediatizador.

Su procedimiento se basa en diseñar una actividad, donde se recomienda que el docente sea quien organice los grupos para que realmente sea equitativo el trabajo y se elabora y se asigna una tarea específica para que la elaboren los integrantes de los equipos. El producto debe mostrar la participación de todos y al final se debe hacer una retroalimentación.

Las condiciones para que se produzca el **Aprendizaje Cooperativo** son:  
(Johnson, Johnson Holubec, 1999):

1. Interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
2. Interacción cara a cara, facilitadora del aprendizaje.
3. Evaluación individualista y responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo.
4. Uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales.
5. Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura.

Ferreiro (2001) identifica *siete requisitos* para la interacción al involucrarse en actividades de Aprendizaje Colaborativo:

- Creación de ambiente favorable y actividad cognitiva y efectiva.
- Orientación de la atención.
- Procesamiento de la información
- Recapitulación
- Evaluación y celebración
- Interdependencia social positiva
- Reflexión sobre los procesos y los resultados

#### **2.7.6. Reflexivo**

Es un enfoque que surgió en los ochentas. Su propósito central es orientar la evolución del trabajo docente. Sus precursores son Cruickshank y Zeichner. Persigue la construcción de teorías didácticas a partir de los conocimientos, habilidades y experiencias disponibles en el qué hacer educativo. Se trata de comprender las creencias y los pensamientos presentes en las acciones docentes.

Supone el análisis objetivo de la práctica docente como base para la **autoevaluación** y para la toma de decisiones respecto a posibles cambios en la práctica docente. Propiciará una mejor comprensión de la realidad de la práctica docente, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de promover la **reflexión crítica** sobre la enseñanza para que los docentes valoren la incidencia de su práctica docente. También es conocida como Investigación-Acción.

Según McKernan (1999) y López y Encabo (2000), genera procesos para mejorar e innovar la práctica educativa a partir de procesos dialécticos que incluyen planificación, acción, observación y reflexión. Sus exponentes son Cruickshank, Zeichner, McKernan, López, Encabo, etc.

Sus características son:

+ El profesor es:

- a. Un facilitador
- b. Analiza la eficacia y validez de su labor
- c. Reflexiona sobre lo que sucede en sus aulas y así entienden si lo que se enseña es adecuado o no con lo que aprenden sus estudiantes
- d. Toma en cuenta el efecto de sus acciones

+ Los alumnos de nivel medio superior:

- a. tienen facultades metacognitivas bien desarrolladas (Es la base de los aprendizajes significativos).
- b. estructuran su propia estrategia de aprendizaje.
- c. incorporan la nueva información a su estructura cognitiva,
- d. es un ser activo, que construye sus propias estrategias de aprendizaje,
- e. desarrolla un pensamiento dialéctico: la concepción de la realidad es un todo abstracto que hace objetiva, le da sentido y coherencia lógica.

Para lograr la integración del conocimiento, es necesario tener contacto con la información cuantas veces sean necesarias.

Su procedimiento se basa en:

+ Los profesores enseñan a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender.

+ La intención es ayudarles a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan, con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en acción. Deben identificar el origen de sus dificultades cognitivas, el dialogar internamente o que no deben estudiar para aprobar, sino para aprender.

+ En el proceso, se requiere que los estudiantes confronten, con otros, lo que están aprendiendo. Es el intercambio el que favorece la transformación de los estudiantes y de la realidad escolar en la que actúan. Se trata de favorecer una enseñanza que busque el desarrollo de los estudiantes hacia su crecimiento como seres humanos y como sujetos sociales.

+ Los objetivos y el contenido son imprescindibles en el proceso. Y resulta fundamental el método. El método debe reflejar las vías de solución y, por tanto, tiene que estimular la actividad reflexiva y la motivación en la búsqueda de la solución de los problemas docentes planteados. A partir de estas consideraciones, y en correspondencia con la relación que se manifiesta entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, se asume que los procedimientos son la expresión de la relación que existe entre qué y cómo se enseña, y qué y cómo aprenden los estudiantes.

+ Las condiciones que se requieren para fomentar este tipo de aprendizaje son:

1. El docente debe de tomar en cuenta que lo que para él es un problema puede que no lo sea para el alumno.

2. El docente debe orientar al alumno a conocer hechos o datos que guarden relación con el problema y a organizarlos significativamente.

3. El docente debe estimular la búsqueda de información y de evidencias posponiendo el juicio o las conclusiones hasta que se hayan reunido todos los datos del caso.

Dentro de mi labor como docente, los temas de esta sección fueron aplicados de manera general porque a veces dependía de una unidad o de otra la manera en que se recomendaba trabajar dentro del aula; sin embargo, el proceso relacionado con esta investigación se basó más en el Cooperativo y en el Reflexivo. Lo anterior se sumó a otra teoría del aprendizaje como se verá a continuación.

## **2. 8 Teorías de Aprendizaje.**

Dentro de la educación, se dan distintas formas de trabajar el conocimiento, en sí la mayoría busca un aprendizaje significativo, la clave está en la forma de obtenerlo o de lograrlo. A continuación se describen distintas Teorías Epistemológicas que apoyan la labor docente y que sirvieron para decidir cómo llevar a cabo el trabajo dentro del aula durante el tiempo de la aplicación de este proyecto:

### **2.8.1. Conductual.**

Una de las teorías más polémicas actualmente, pero que sirvió de base para otras metodologías de enseñanza – aprendizaje (como la audio lingual). Su principal autor es Skinner. Sus principios se basan en describir la conducta que sólo se puede observar, cuantificar y medir. Se basa en el empirismo y en el positivismo.

El alumno es restringido por el profesor. Se ve al estudiante como un sujeto cuyo desempeño escolar se controla en el exterior.

La enseñanza está basada en consecuencias y reforzamientos positivos. Se basa en la programación instruccional: el participante sólo hace lo que se le indica, puede recibir recompensa por ello.

El aprendizaje se ve como un cambio estable en la conducta. La influencia del nivel de desarrollo psicológico y de las diferencias individuales es mínima; se ve el todo y no en sí a sus partes.

### **2.8.2. Humanista.**

Rogers es su principal autor. Sus principios se basan en incorporar elementos afectivos, interpersonales y valores al proceso de enseñanza – aprendizaje. Pretende formar la personalidad del joven, situación que le da la etiqueta de totalizadora. Se basa en la fenomenología y en el existencialismo.

El alumno es visto como una persona única, especial, con intereses y sentimientos propios, capaz y con iniciativa y necesidades. Esto le da un peso fuerte dentro del proceso porque le permite externar su situación ante otros.

La enseñanza busca ayudar a los estudiantes a decidir lo que son y lo que quieren ser. Se quiere lograr la máxima autorrealización en todas las esferas. Esta visión atiende las necesidades personales de los participantes.

El aprendizaje debe ser significativo, experimental, profundo y respetuoso de las necesidades de los estudiantes. Esta teoría es como la oposición a lo conductual, ya que valora desde otro ángulo lo que significa ser un humano y lo que conlleva esta concepción dentro del aula.

### **2.8.3. Cognoscitiva.**

Sus autores son Piaget, Bruner, Ausubel, Glaser, Dewey. Se basaban en el racionalismo. Su teoría se centra en las representaciones mentales para determinar la conducta humana. Creen en la introspección.

El estudiante es visto como un sujeto activo que tiene la capacidad de aprender. Es capaz de resolver cualquier problema que se le presente (a partir de la edad que tenga). También consideran que el alumno desarrolla competencias.

La enseñanza debe ser significativa, desarrollar habilidades, estrategias generales y específicas. A su vez, esta teoría considera que debe ser motivador el proceso dentro del aula.

El aprendizaje debe, por tanto, ser significativo, receptivo y por descubrimiento. Lo que permitiría que el estudiante aceptara su papel de sujeto activo en el proceso de enseñanza – aprendizaje y que le permitiría desarrollar las competencias adecuadas para la resolución de problemas.

#### **2.8.4. Procesamiento humano de la información.**

Los autores que forman parte de esta teoría son Charles Hoban, Edgar Dale y James D. Finn entre otros. Sus principios buscan producir aprendizajes en menor tiempo y costo. Es una forma modernizada del método tradicional. Usa el ahistoricismo y el formalismo como bases también; por esto se considera que es una forma cientificista de la educación.

El estudiante es condicionado por las características que han sido fijadas por el profesor. Está restringido con controles programados y se le visualiza como un objeto dentro del proceso.

La enseñanza es una técnica, instrumental, aséptica y neutral. Se basa en el pensamiento pragmático de psicología conductista.

El aprendizaje es visto como la adquisición y la producción de respuestas adecuadas. Lo que ha generado controversia porque es el participante equiparado con una máquina.

### **2.8.5. Sociocultural.**

Vigostsky es uno de sus principales promotores. Esta teoría es en un estudio sociocultural de la conciencia y se basa en el materialismo dialéctico.

El estudiante es visto como un ser social producto de la interacción. Ésta permite que el participante construya su persona.

La enseñanza puede darse a través de actividades en contextos; objetivos amplios y con sentido. Debe también fomentar la participación en una relación mutua y democrática, favorecer la negociación de significados y promover el uso autorregulado de las tareas.

El aprendizaje debe ser social y psicológico. Es dentro de esta teoría que surge la *Zona de Desarrollo Próximo*, misma que consiste en:

“la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial,

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”<sup>6</sup>.

### **2.8.6. Constructivista.**

Es un modelo sobre el cómo se origina y se modifica el conocimiento. Se entiende como la construcción propia de aspectos cognitivos y sociales que interactúan constantemente y que es realizada por el estudiante con el apoyo del profesor – facilitador del aprendizaje.

Sus postulados se basan en la existencia y la prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento. Se refiere al sujeto cognitivo *aportante* que claramente rebasa lo que le ofrece su entorno.

Se considera que el constructivismo no es una teoría, ni un modelo educativo, sino una postura epistemológica, una forma de interpretar la realidad, una concepción del enseñar o el aprender

Se basa en los siguientes aspectos integrados:

a) Desarrollo Psicológico del individuo

---

<sup>6</sup> Vigotsky, 1988, p.133.

- b) Identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos, orientados a que aprendan a aprender los contenidos significativos.
- c) Reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- d) Búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar asociado al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.
- e) Promoción de la interacción docente-alumno, alumno-alumno.
- f) Revalorización del papel docente, como mediador del proceso de construcción del conocimiento, enfatizando el papel de ayuda pedagógica.

Es un constructo fundamentado:

- a) Epistémico: desde donde se intenta explicar el desarrollo humano y sirve para comprender los procesos de aprendizaje, así como las prácticas sociales formales e informales facilitadoras de los aprendizajes.
- b) Psicológico: es una formulación relativa a la relación entre la actividad del sujeto y su evolución al modo como la evaluación psicológica está en función de la actividad del propio sujeto y sirve para interpretar sólo la dimensión psicológica

Sus ideas fundamentales son:

- 1.- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye o reconstruye los saberes.
- 2.- La actividad mental constructiva del alumno, es personal, se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- 3.- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo, culturalmente organizado (orienta y guía explícita y deliberadamente la actividad mental constructiva).

Según Carretero, sus principios son:

- 1.- Partir del nivel de desarrollo
- 2.- Asegurar la construcción del conocimiento
- 3.- Posibilitar la realización de aprendizajes significativos.
- 4.- Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
- 5.- Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas del mismo ya existentes.

Existen distintos tipos o visiones sobre el Constructivismo, mismos que dependen o se relacionan con el autor o el investigador que lo promueve:

1. Piaget - Constructivismo
2. Ausubel – Aprendizaje receptivo, verbal y significativo
3. Vigotsky - Aprendizaje mediado, cooperativo, social y negociador
4. Brunner – Aprendizaje por descubrimiento
5. Witrock – Aprendizaje generativo
6. Brown, Collins y Duguid – Aprendizaje situado y enseñanza auténtica
7. CTGV – Aprendizaje de macrocontextos
8. Harel y Paper - Construccinismo
9. Spiro y colegas – Teoría de la flexibilidad cognitiva
10. Cunningham – Semiótica educativa
11. Perkins – (BIG) (WIG)

Dentro de la MADEMS, se tuvo la oportunidad de conocer distintos modelos psicopedagógicos que dieron cuenta de la visión que se puede tener al diseñar un evento basado en la enseñanza y en el aprendizaje. A partir de su exploración, se seleccionaron aquellos que pueden ser empleados en su esencia dentro del aula: Constructivismo.

Ya que permitió llevar a cabo la labor en el aula a partir de las siguientes características y también porque el libro de texto que se usó en el curso se basaba en competencias y en la construcción del conocimiento:

- Es

referente en cuanto a cómo se origina y se modifica el conocimiento

interaccionista

un marco explicativo

un marco referencial para tomar decisiones inteligentes

▫ La Educación

es una práctica social.

las prácticas de enseñar y aprender consideran el nivel de desarrollo del alumno

la construcción de la autonomía es el desafío de la enseñanza.

*el para qué educar y cómo hacerlo*

▫ El Aprendiz

construye el conocimiento.

tiene ritmos de aprendizaje

es un ente en interacción

transforma el conocimiento según sus posibilidades y condiciones particulares

es diverso

- El Docente

un facilitador

- El Aprendizaje

un proceso de construcción del conocimiento

necesita una estrategia de atención a la diversidad en los  
ámbitos cognitivo, afectivo y motriz

Esta investigación es un trabajo docente apoyado por otras herramientas para descubrir qué sucede con un fenómeno lingüístico en especial. Los temas que conforman este Marco Teórico me permiten sustentar lo que sucede tanto con la maduración lingüística de los adolescentes como su desempeño dentro del aula como aprendices.

Para las explicaciones de los resultados, se empleó únicamente la teoría que permitía desde la perspectiva docente explicar qué pasaba con el factor sintáctico que refleja el nivel de maduración lingüística de los participantes.

### III. MÉTODO

---

Una vez establecidos los parámetros de este proyecto, se decidió revisar cómo estaban los estudiantes en su nivel de producción escrita para seleccionar cómo se trabajaría y conocer las características de los participantes a partir de las variantes determinadas. Todos los estudiantes de primer semestre presentaron tres escritos iniciales: uno, previo a ser aceptados; otro, el primer día de clases; y el último el último día de la primera semana de clases.

Se analizaron los escritos para ver cómo estaba la producción de oraciones subordinadas adjetivas y luego se seleccionó el grupo que tuviera características más heterogéneas. La decisión se basaba en el hecho de que entre más diversidad en el empleo de oraciones subordinadas adjetivas más fácil sería ver hasta qué punto las actividades que se aplicaran servirían para apoyar en el nivel de crecimiento final de maduración sintáctica en los aprendices.

Cabe mencionar que todos los grupos tenían problemas en sus redacciones y en el poco uso de oraciones subordinadas adjetivas, independientemente del tipo de texto que hubieran hecho; dado lo anterior, se optó por el grupo D donde había edades más dispares en comparación a los otros. Ésta fue la razón de que se enfocara todo el proyecto en uno solo.

La investigación se llevó a cabo a partir de las siguientes fases:

1. Diseño Experimental.

2. Elaboración de textos.
3. Exposición del tema.
4. Nuevos textos y actividades.
5. Análisis.

A continuación se describe cada una.

### **3.1. Diseño Experimental**

- i. Universo: 150 estudiantes del primer semestre de la Preparatoria UNIVER que pertenece a un sistema escolarizado, de programación semestral
- ii. Muestra: 30 estudiantes del grupo D del primer semestre de la Preparatoria UNIVER. La selección de este grupo se debió a que era el que tenía características heterogéneas en cuanto a la edad.
- iii. Contexto de trabajo: Uno de los dos planteles de UNIVER está ubicado en la calle Presidente Juárez no. 100, en la Colonia José María Arteaga en la Ciudad de Querétaro, en el Estado del mismo nombre.
- iv. Riesgos: Se cuidó que las redacciones solicitadas fueran hechas antes de llegar al tema de los conectores y de las oraciones complejas. Esta información podría llegar a afectar el resultado obtenido. También se tuvo especial cuidado en que no copiaran sus trabajos, por eso los realizaban en clase bajo la supervisión de la Docente y a mano.

Para este estudio, las variables fueron:

- a. Independientes:

- a. Sexo
- b. Dependientes:
  - a. Edad
  - b. Nivel escolar
  - c. Nivel de lectura (cantidad de textos abordados en promedio)

### **3. 2. Elaboración de textos**

Para esta fase, se pensó en qué tipo de documentos se pedirían a los estudiantes, en qué condiciones los realizarían y cuánto tiempo se emplearía para que los estudiantes los realizaran. Cabe mencionar que esta etapa es previa a las explicaciones académicas sobre el tema de las oraciones subordinadas.

Los escritos solicitados a los estudiantes tuvieron las siguientes características:

1. Textos guiados: Autobiografía, biografía, descripción y narración con un tema y extensión específico.
2. Textos libres: Cualquier documento que el estudiante deseara elaborar sobre cualquier tema y sin ninguna condicionante: „Mi fin de semana“, „Una semana loca“, „Mis gustos académicos“, „Quién soy“, etc.

Todos los escritos fueron hechos a mano, durante la clase y en un tiempo especial dentro de la sesión para crear y garantizar condiciones favorables para la producción de los textos.

Después se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

Una vez establecidos los aspectos a diagnosticar (tipo de oraciones, tipo de cláusulas), se hizo un plan de semanas y de actividades de escritura para cubrir durante un semestre en la clase de Taller de Lectura y Redacción. A su vez, se hizo un listado de qué tipo de temas podrían ser clasificados como libres y como guiados.

Cada semana se fue pidiendo un escrito, a veces dos si el tiempo lo permitía y se iba revisando y enlistando cada una de las oraciones que se encontraban en la redacción. Se elaboró una tabla de registro de edad, sexo, tipo de oraciones y tipo de errores.

El número total de textos solicitados durante el semestre fue de 18. Los que se solicitaron en esta fase son los que corresponden del número 1 al 7 (los otros se enlistan en la etapa 4 de esta sección):

<b>Semana</b>	<b>Texto guiado</b>	<b>Texto libre</b>
1	Biografía	Mi fin de semana

2	Autobiografía	Mi cosas favoritas
3	Noticia	Amigos
4	Crónica de un evento	Tema libre
5	Aventura	Las cosas que odio
6	Opinión sobre...	Diario

Cada uno de los temas, tanto libres como guiados, no tenían ninguna conexión estructural ni temática entre sí; de hecho, a veces preguntaban si el tema libre debía ser como el visto en la semana y se les decía que no, pero que si alguien deseaba basarse en él para su escrito lo podía hacer (nadie lo hizo porque lo asociaban con otras formalidades – cantidad de ideas, elementos obligatorios, etc.). El texto guiado era introducido en la primera sesión de clase de la semana y el libre era para los viernes.

Durante el curso, los estudiantes recibían retroalimentación general de sus trabajos; ya que las cuestiones estilísticas y gramaticales eran temas que estaban dentro del programa como tipo de oración, conectores, categorías, etc. Al mismo tiempo, se iban clasificando los errores o los elementos que se iban a analizar en este trabajo. Cada fin de semana, se aprovechaba para revisar, agrupar, clasificar y anotar el corpus para la tesis.

Como el primer punto era sólo dar un diagnóstico del nivel de maduración, las primeras tres semanas los estudiantes no recibieron retroalimentación o

tratamiento sobre el tipo de cláusulas para permitir lo más que se pudiera el elemento de espontaneidad en sus textos. Una vez pasado este tiempo, y de acuerdo con el programa, se empezaron a aplicar dinámicas para ir ayudando en su nivel de maduración desde el trabajo en el aula.

### **3.3. Exposición del tema**

El tema de las oraciones subordinadas adjetivas no viene desarrollado en el libro que se manejó de texto de apoyo para la clase de Lectura y Redacción 1, únicamente hace referencia a la importancia de emplear conectores adecuados para unir (como si fuera un tren) las ideas que se desean expresar. El libro en sí es una ayuda al docente, se basa en habilidades comunicativas y en buscar que los estudiantes puedan ser capaces de compartir su pensamiento a través de distintas actividades, el libro de texto se llama *Taller de Lectura y Redacción I. Basado en competencias* de Eva Lidia Oseguera del Grupo Patria Cultural México de 2003.

Las oraciones no vienen explicitadas dentro del libro de apoyo a la clase como un tema en sí, más bien son estructuras subyacentes al tipo de texto o a la actividad comunicativa de la unidad. Fue aquí donde se echó mano de la lista de conectores y de la forma de expresar ideas de lo simple a lo complejo a partir de los conocimientos adquiridos previamente durante mi carrera. Los materiales empleados fueron lista de oraciones para identificar simples y compuestas;

después, tipo de oraciones simples (por intención y por tipo de verbo para entender los constituyentes mínimos); posteriormente, se analizaron las oraciones compuestas: yuxtapuestas, coordinadas, las subordinadas y los conectores para las últimas dos.

### 3.4. Elaboración de textos y actividades

Los textos que fueron elaborados por los estudiantes a partir de explicar el tema de las oraciones subordinadas fueron los siguientes:

7	Reporte	Enemigos
8	Anuncio	Tema libre
9	Receta para ser feliz	Mascotas
10	Anécdota	Familia
11	Resumen	La tecnología
12	Exposición	Tema libre
13	Crítica	La escuela
14	Ensayo	Los profes
15	Ensayo	Las mejores vacaciones
16	Ensayo	Tema libre

Es a partir de estos textos donde se separa el análisis por tipo de oración, ya que de aquí partirá si la exposición del tema influyó o no en el avance de

maduración sintáctica de los estudiantes. Además de los textos, se aplicaron tres tipos de actividades.

Las tres actividades empleadas, una vez presentados los temas relacionados con las oraciones compuestas, fueron aplicadas durante dos semanas con nombres distintos (intercaladas entre sí, es decir, dinámica 1, 2, 3 y de vuelta 1, 2, 3), pero con el mismo diseño (ver Datos Finales dentro del Análisis de Resultados). Las estrategias fueron:

**a) La mejor oración.**

En esta actividad, los estudiantes deben seleccionar, entre varias, la oración que ellos consideren la más adecuada para expresar ideas con referentes iguales, por ejemplo:

- I. La niña está comiendo y la niña ve la tele todo el tiempo.
  - a. La niña está comiendo, la niña ve la tele todo el tiempo.
  - b. La niña que está comiendo ve la tele todo el tiempo.
  - c. La niña, la que está comiendo, ve la tele todo el tiempo.
  - d. Ella está comiendo y ve la tele todo el tiempo.

Una vez que hacen la selección y terminan todo el ejercicio, en clase se comenta qué oraciones pueden servir para no repetir los elementos

comunes; en este ejemplo, *niña* es la palabra que debe evitar ser empleada varias veces, por lo que los incisos que más ayudan son b y c; d es una opción adecuada siempre y cuando se tenga algún otro párrafo o idea que conecte a „ella“ con niña.

Todas las oraciones siguen el mismo patrón (a, es yuxtapuesta; b, adjetiva; c, sustantiva o nominal; y d, coordinada con sustitución de „niña“ a través de un pronombre personal). Todas las respuestas fueron registradas en una tabla de datos para luego usarlas junto con las demás para los resultados finales y poder mostrar las preferencias después de haber explicado el tema de oraciones compuestas.

## **b) Rompecabezas**

En esta dinámica, los estudiantes deben formar una oración al emplear dos con partes similares, por ejemplo:

1. El señor López trabaja en su propia casa.
  2. El señor López tiene un coche muy elegante.
- a. Escribe una oración con las ideas anteriores, suma 1 y 2 sin repetir al participante igual.

Para esta estrategia, los estudiantes sólo pueden escribir una oración. También este tema ayudó para ver cómo habían captado la explicación y el uso o las ventajas de las oraciones compuestas dentro de la redacción para evitar repeticiones de palabras o ideas iguales.

Se registraron los datos en una tabla de preferencias donde sólo se iba marcando qué tipo de oraciones habían construido los aprendices. Por cuestiones prácticas para este estudio, sólo se contabilizaron las que eran compuestas; las simples no fueron consideradas.

### **c) ¿Cómo se dice?**

En esta dinámica, los aprendices deben ver un listado de oraciones y marcar qué era lo extraño en las mismas, después deben explicar por qué está bien o mal una idea. Se usan formas de oraciones como las siguientes:

1. La señora vende tacos y la señora tiene muchos hijos.
2. La Directora habla con los papás, la Directora se llama Silvia.
3. Lupita juega volibol, es mi amiga.

Las oraciones que se emplearon sólo fueron compuestas y hechas de tal forma que permitieran al estudiante observar qué pasaba desde una perspectiva de repetición, orden o coherencia de ideas. Para fines de esta

investigación, no se mezclaron errores ortográficos para evitar que divagaran en la formulación de sus explicaciones (además ya habían hecho un ejercicio similar de errores, pero para otros temas).

Cabe mencionar, que este ejercicio fue el más complicado porque los estudiantes participaban con aportaciones desde atinadas hasta excesivas en los errores que pensaban habían encontrado. El control de grupo fue determinante para permitir la realización de esta actividad porque todos querían hablar al mismo tiempo, sobre todo si a quien se le asignaba una oración no veía qué pasaba en el texto. Todos buscaban ayudar a su compañera o compañero.

Al ser la última dinámica de las tres y por ser la que ya llevaba la experiencia y las explicaciones de las otras, en sí la mayoría de las propuestas fueron acertadas en cuanto a la repetición de palabras, mas no al tipo de oración. Sin embargo, el avance fue más notorio en este ejercicio por obvias razones.

De manera simultánea a las dinámicas, a los estudiantes se les iban regresando sus trabajos para que los fueran corrigiendo, esta situación se complicó porque por un lado debía hacer la investigación y por otro cumplir con mi labor como Docente. En el señalamiento de los errores para los estudiantes nunca se hizo mención del tipo de oraciones que hay en

español o de los relativos existentes, la marcación de fallas de escritura sólo consistía en subrayar lo que no estaba bien redactado.

Una vez aplicadas las actividades en las dos vueltas y de haber registrado las preferencias de ambas, se continuó con la etapa final. Ésta consistió en empezar a sacar los porcentajes de cada rubro que interesaba para empezar el análisis de los datos a partir del tipo de oración que empleaban los aprendices.

### **3.5. Análisis**

Esta fase se dividió en dos etapas:

- a. Análisis de textos antes de la presentación de la teoría sobre oraciones compuestas (llamado aquí tratamiento).
- b. Análisis de oraciones empleadas después de haber sido expuesto el tema de oraciones compuestas.

Los resultados se presentan y se explican en el siguiente capítulo.

## IV. Análisis y resultados

---

Después de hacer la recopilación de datos a partir de los trabajos de los estudiantes y del tipo de oraciones que se encontraron, se eligieron los siguientes tipos de errores que aparecen en la tabla 1 y éstos son:

- a. Acentos: carencia de tilde en palabras como *redacción*, *física*, etc.
- b. Ortografía: como *elicóptero*, *rreto*, *avezes*, etc.
- c. Letra dudosa (de escritura dudosa): donde puede haber confusión entre una letra y otra como en *bote - vote*, *iva - iba*, *cosina - cocina*, etc.
- d. Repetición de palabras: dentro de un mismo párrafo sin sinónimos ni palabras afines como *gustar* (repetida hasta 5 veces en unas pocas líneas).
- e. Falta de Letra: palabras que, sin ser un lapsus, eran usadas sin una letra por ejemplo *cas* [casa], *mter* [meter], *cancio* [canción]; primero se pensó en un descuido, pero al ir revisando los escritos la persona repetía sistemáticamente esta situación, lo que da cuenta de otro tipo de problema por parte de los tres sujetos que presentaron estos errores.
- f. Signos de puntuación: la omisión de éstos en contextos obvios o sencillos como en una enumeración y no emplear ni una coma o no poner punto final. No se dio mucha importancia al empleo de otros signos de mayor complejidad como el punto y coma, dado que representa un grado de dificultad mayor aún en estudiantes universitarios.

- g. Estructura de la oración: si la oración no estaba completa en cuanto a sus elementos mínimos a partir de los argumentos del verbo (por ejemplo si era transitivo y necesitaba un acusativo) o si se presentaba una falta de coherencia al ser compleja.

Posteriormente, dentro del rubro *g*, se hicieron las clasificaciones del tipo de oración que se usaba en los textos; cabe mencionar que este aspecto es el que sirve de guía a esta investigación. Mas, como se verá adelante, no hay una variación muy grande entre textos guiados y libres sobre la preferencia de uso de ciertas oraciones.

Se recuerda que un *texto guiado* ha sido clasificado como aquél en que se dan los parámetros, temas, subtemas, estructuras, etc., que se „deben“ usar por responder a alguna actividad relacionada con un punto específico dentro del Programa Académico, por ejemplo: *Autobiografía, Biografía, El 5 de febrero*, etc.. Por el contrario, un *texto libre* es el que puede ser creado por los estudiantes sin ninguna instrucción o contenido especial, no se enfatiza la estructura o el cuidado en ciertos aspectos, por ejemplo: *¿Qué hiciste en la semana?, Mi día favorito es..., Mis amigos, Mis disgustos*, etc. De esta manera, se pensaba lograr un equilibrio y así revisar si el tipo de texto influye en las preferencias de uso y en el tipo de error que poseen los aprendices.

Cabe aclarar que ambos textos, guiados y libres, eran hechos y entregados a mano para evitar „la ayuda“ de la computadora o de otros participantes fuera de la

clase. Los documentos entregados por los estudiantes fueron hechos en su totalidad por ellos mismos para mayor control de este trabajo y también se contaba con tiempo específico para la elaboración de los mismos, no era por relleno o por matar el tiempo, se dieron las condiciones adecuadas para la producción escrita.

La tabla siguiente da cuenta del tipo del error y la frecuencia en porcentajes de aparición en los textos guiados:

Tabla 1. Tipo de errores encontrados en un texto guiado

ASPECTO/ EDAD	SEXO							
	Femenino				Masculino			
	14	15	16	17	14	15	16	17
Acentos	20%	30%	30%	25%	20%	30%	30%	25%
Ortografía	10%	13%	10%	10%	10%	15%	10%	10%
Letra dudosas	20%	10%	10%	17%	20%	15%	15%	10%
Repetición de palabras	20%	20%	20%	20%	15%	15%	20%	20%
Falta de letra	0%	0%	0%	0%	5% (1)	10% (2)	0%	0%
Signos de puntuación	15%	10%	15%	15%	10%	15%	15%	15%
Estructura de la oración	15%	17%	15%	13%	20%	15%	15%	20%

La tabla anterior muestra qué tipo de errores se han encontrado en los textos guiados que son revisados por el Docente en cuanto a las características de los mismos, donde hay una variación importante hasta el momento entre los porcentajes entre hombres y mujeres, por ejemplo:

En **Acentos**, hay un equilibrio entre la edad y el sexo de ambos.

En **Ortografía**, hay un incremento entre los que tienen 15 años, tanto en hombres como en mujeres.

En **Letra de escritura dudosa**, es muy parecido el porcentaje al rubro de Repetición de palabras.

En **Falta de letra**, sólo se presentó en hombres en uno que tenía 14 y en dos de 15 años.

En **Signos de puntuación**, hay una ligera diferencia entre hombres y mujeres, ya que las éstas tuvieron menos errores que aquéllos.

En **Estructura de la oración**, rubro eje de este trabajo, se puede ver que las mujeres tienen más variación en sus porcentajes, aunque al final, a los 17 años, presentan menos problemas que los jóvenes de esa misma edad.

Las diferencias son distintas entre un texto guiado y uno libre, en éste último son más notables los porcentajes distintivos entre sexo. Los datos muestran la siguiente variación:

Tabla 2. Tipo de errores encontrados en un texto libre

ASPECTO/ EDAD	SEXO							
	Femenino				Masculino			
	14	15	16	17	14	15	16	17
Acentos	20%	20%	20%	20%	20%	20%	30%	25%
Ortografía	10%	10%	20%	15%	10%	20%	10%	10%
Letra dudosa	15%	15%	20%	15%	10%	10%	10%	5%
Repetición de palabras	20%	20%	10%	10%	20%	20%	20%	20%
Falta de Letra	0%	0%	0%	0%	5%	0%	0%	0%
Signos de puntuación	15%	15%	15%	25%	15%	15%	15%	20%
Estructura de la oración	20%	20%	15%	15%	20%	15%	15%	20%

Dentro de las preferencias entre oraciones simples y compuestas que pueden dar cuenta del nivel general de Maduración sintáctica, los usos de mayor empleo aparentes se ven en las siguientes tablas:

Tabla 3. Preferencia entre las oraciones simples y las compuestas en textos guiados

ORACIÓN/ EDAD	SEXO							
	Femenino				Masculino			
	14	15	16	17	14	15	16	17
SIMPLES	5%	5%	5%	2%	5%	10%	5%	2%
COMPUESTAS	95%	95%	95%	98%	95%	90%	95%	98%

Tabla 4. Preferencia entre las oraciones simples y las compuestas en textos libres

ORACIÓN/ EDAD	SEXO							
	Femenino				Masculino			
	14	15	16	17	14	15	16	17
SIMPLES	10%	10%	10%	5%	15%	20%	10%	5%
COMPUESTAS	90%	90%	90%	95%	85%	80%	90%	95%

A simple vista, se puede ver que entre más guiado y tal vez consciente sea el texto que se solicita, mayor preferencia habrá para las oraciones compuestas; a mayor libertad para la creación del texto, menor (aunque no es una diferencia significativamente grande) será el empleo de oraciones compuestas que incluyen desde las yuxtapuestas hasta las subordinadas. Sin embargo, no hay que dejarse llevar por el alto porcentaje de frecuencia de uso en las compuestas, puesto que no todas son oraciones que indican un nivel alto de maduración sintáctica como con las subordinadas adjetivas.

En cuanto al tema de interés de esta investigación, a partir del uso y la preferencia de tipo de oraciones, en ambos textos hubo similitudes dentro de la edad de los participantes en los porcentajes registrados como se puede apreciar en las tablas 5 y 6:

Tabla 5. Tipo de Oraciones – Preferencia en textos guiados

ORACIÓN/ EDAD	SEXO							
	Femenino				Masculino			
	14	15	16	17	14	15	16	17
UNIMEMBRE	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
BIMEMBRE	5%	5%	5%	2%	5%	10%	5%	2%
YUXTAPUESTAS	20%	20%	10%	5%	20%	20%	20%	5%
COORDINADAS	30%	25%	25%	10%	15%	15%	15%	10%
SUB. ADV.	25%	30%	27%	30%	35%	35%	37%	20%
SUB. SUST.	5%	20%	23%	20%	20%	15%	13%	23%
SUB. ADJ.	15%	5%	10%	33%	5%	5%	10%	30%

Tabla 6. Tipo de Oraciones – Preferencia en textos libres

ORACIÓN/ EDAD	SEXO							
	Femenino				Masculino			
	14	15	16	17	14	15	16	17
UNIMEMBRE	0%	0%	0%	0%	5%	0%	0%	0%
BIMEMBRE	10%	10%	10%	5%	10%	20%	10%	5%
YUXTAPUESTAS	10%	10%	8%	5%	10%	10%	10%	5%
COORDINADAS	30%	25%	23%	15%	45%	45%	30%	20%
SUB. ADV.	25%	30%	27%	25%	15%	15%	20%	25%
SUB. SUST.	15%	20%	20%	15%	15%	7%	22%	20%
SUB. ADJ.	15%	5%	12%	35%	0%	3%	8%	25%

Al comparar las tablas anteriores, se puede apreciar que:

a. Las oraciones unimembres son las de casi nula aparición en ambos casos; sólo uno de los estudiantes hombres de 14 años usó un 5% en un texto de tipo libre.

b. Las oraciones bimembres aparecen un poco más en los textos libres en todos los participantes, se ve un ligero aumento dentro de los libres, el doble del porcentaje de los guiados.

c. Las oraciones yuxtapuestas fueron menos empleadas en los textos libres.

d. El índice de oraciones coordinadas se mantuvo prácticamente en ambos tipos de texto con frecuencias casi iguales en las mujeres, mismas que presentaron un mayor número dentro de los textos guiados en comparación con los hombres; mas, en el caso de los hombres, dentro de los textos libres hubo un incremento prácticamente del doble del porcentaje con respecto a este tipo de oraciones.

e. Las subordinadas adverbiales también se mantuvieron casi igual en el caso de las mujeres; sin embargo, en los hombres hubo un decremento dentro de los textos libres, lo que llama la atención por ser este tipo de estructuras las preferidas, según Hunt y Checa, en el nivel de maduración correspondiente a los jóvenes.

f. Las subordinadas sustantivas fueron más recursivas en los textos libres por parte de las mujeres en general; con los hombres no hubo una estabilidad y aquí se tiene que observar lo sucedido por edad, ya que de 14

a 15 hubo un decremento en los libres y de 16 a 17 un incremento dentro de los mismos tipos de texto.

g. En cuanto a las oraciones que más interesan para reflejar el nivel de Maduración sintáctica, las subordinadas adjetivas o de relativo, se encontró que hay una relación más estrecha entre la edad y que en las mujeres se mantuvo o aumentó la preferencia en ambos tipos de texto, mientras que en los hombres prefirieron los guiados para su uso en comparación con los libres donde se dio un decremento en la presencia de este tipo de estructuras. Es posible que los estudiantes sienten mayor peso o formalidad en los textos guiados y por ello se obligan a emplear más este tipo de forma oracional.

### **Resultados (etapa final de la investigación)**

Los datos anteriores corresponden a la exploración realizada antes de aplicar alguna explicación o estrategia. A continuación se verán los resultados obtenidos una vez que se abordó el tema en clase y se realizaron tres estrategias para concientizar las oraciones de relativo o adjetivas para ver si esta información ayudaría a incrementar o no el nivel de maduración sintáctica de los participantes.

#### Estrategia 1: La mejor oración<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Para esta sección, se eliminaron las Oraciones Subordinadas Adverbiales por el tipo de diseño en las oraciones empleadas para las estrategias porque los elementos a considerar no tienen rasgos adverbiales

En esta actividad, los estudiantes debían seleccionar entre varias la oración que ellos consideraran la más adecuada para expresar ideas con referentes iguales, las opciones reflejaban varias respuestas válidas y con otras estrategias; así que se pretendía ver qué tipo de oración preferían (yuxtapuesta, subordinada adjetiva, subordinada sustantiva o coordinada con alguna modificación). La estructura de la actividad fue la siguiente:

Instrucciones: encierra la letra que representa la oración que representa la idea principal para no repetir información.

1. La niña está comiendo y la niña ve la tele todo el tiempo.
  - a. La niña está comiendo, la niña ve la tele todo el tiempo.
  - b. La niña que está comiendo ve la tele todo el tiempo.
  - c. La niña, la que está comiendo, ve la tele todo el tiempo.
  - d. Ella está comiendo y ve la tele todo el tiempo.

Todos los ejemplos empleados, 10 en total, fueron ordenados de la siguiente manera:

a = yuxtapuesta

b = subordinada adjetiva

c = subordinada sustantiva

d = coordinada (donde se sustituyó „la niña“ por un pronombre en la primera proposición y en la segunda se usó un sujeto implícito).

La batería de ejercicios fue en el mismo orden que el anterior y se usaron oraciones con estructura similar, los resultados de preferencia fueron:

Tabla 7. Preferencia entre el tipo de oración compuesta en textos libres guiados

ORACIÓN/ EDAD	SEXO							
	Femenino				Masculino			
	14	15	16	17	14	15	16	17
a. Yuxtapuestas	5%	7%	5%	0%	20%	25%	25%	2%
b. Sub. Adjetivas	35%	20%	20%	55%	20%	20%	20%	40%
c. Sub. Sustantivas	25%	50%	50%	25%	20%	25%	25%	30%
d. Coordinadas	35%	23%	25%	20%	40%	30%	30%	28%

Como se puede observar, la tabla de la primera dinámica aplicada muestra la preferencia hacia oraciones subordinadas sustantivas. A pesar del alto porcentaje para este tipo de oraciones, las subordinadas adjetivas compitieron con las coordinadas, lo que indica por lo menos que el uso va en aumento ante otras formas.

### Estrategia 2: Rompecabezas

En esta dinámica, los estudiantes debían formar oraciones con partes similares, por ejemplo:

1. El señor López trabaja en su propia casa.

2. El señor López tiene un coche muy elegante.

a. Escribe una oración con las ideas anteriores, suma 1 y 2 sin repetir el participante igual.

Para esta estrategia, los estudiantes tenían la única opción de escribir una oración; de acuerdo con los resultados obtenidos, los datos de preferencia son:

Tabla 8. Preferencia de oración al crear una de dos ideas con referentes similares.

ORACIÓN/ EDAD	SEXO							
	Femenino				Masculino			
	14	15	16	17	14	15	16	17
Yuxtapuestas	5%	10%	10%	0%	10%	13%	15%	5%
Coordinadas	20%	23%	25%	15%	40%	27%	30%	15%
Sub. Sustantivas	35%	37%	35%	25%	25%	28%	27%	30%
Sub. Adjetivas	40%	30%	30%	60%	25%	32%	28%	50%

La tabla anterior contrasta con la tabla 7 en cuanto al incremento que se dio en las oraciones subordinadas adjetivas y donde la preferencia en varios casos fue notable. Como se puede ver, entre este tipo de oraciones y las coordinadas hay una diferencia mayor sobre todo en la edad máxima de 17 años.

Cabe mencionar que la edad empezó a marcar las preferencias en el caso de los hombres principalmente, ya que en el empleo de oraciones subordinadas adjetivas los de 14 años tuvieron un 25% y los de 17 un 50% de uso. Las mujeres tuvieron un incremento también, pero fue más homogéneo entre las edades; sin embargo, las de 17 años subieron sobremanera en el manejo de oraciones subordinadas adjetivas en comparación con las tablas anteriores.

### Estrategia 3: ¿Cómo se dice?

En esta dinámica, los aprendices debían ver un listado de oraciones y marcar los errores en las mismas, después debían explicar por qué estaba bien o mal una idea. Se usaron formas de oraciones como las siguientes:

1. La señora vende tacos / la señora tiene muchos hijos.
2. La Directora habla con los papás / la Directora se llama Silvia.
3. Lupita juega volibol / Lupita es mi amiga.

Tabla 9. Preferencia de oración al crear una de dos ideas con referentes similares.

	SEXO	
	Femenino	Masculino

ORACIÓN/ EDAD	14	15	16	17	14	15	16	17
Yuxtapuestas	0%	5%	5%	0%	1%	7%	10%	3%
Coordinadas	20%	23%	25%	15%	20%	23%	30%	15%
Sub. Sustantivas	25%	37%	35%	25%	40%	35%	25%	30%
Sub. Adjetivas	55%	35%	35%	60%	39%	35%	35%	52%

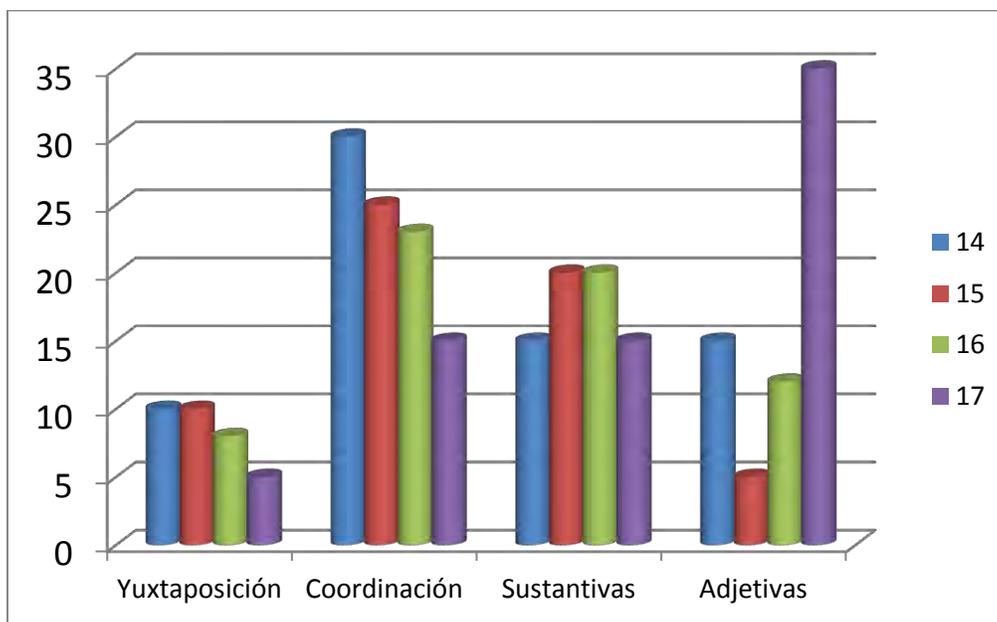
La tabla 9 da cuenta de los resultados obtenidos con la tercera actividad aplicada y, como se puede apreciar, se mantuvo la preferencia hacia las oraciones subordinadas adjetivas en todas las edades. Se puede detectar que ahora se dio una ligera competencia entre las oraciones subordinadas sustantivas con las subordinadas adjetivas como pasó en el ejercicio anterior, pero hubo ligeros incrementos en los porcentajes de uso para éstas últimas.

Como se puede apreciar en las tablas anteriores, y comparando con los resultados preliminares, los estudiantes, después de haber estudiado el tema de las Oraciones Compuestas y de haber trabajado casi al final distintas dinámicas y actividades, incrementaron favorablemente el uso de las Adjetivas que son las estructuras que dan cuenta de su nivel de Maduración sintáctica acorde a la edad que tienen. Aunque varios aprendices empleaban este tipo de estructuras, muchos pudieron reforzarlas a partir del estudio de las mismas.

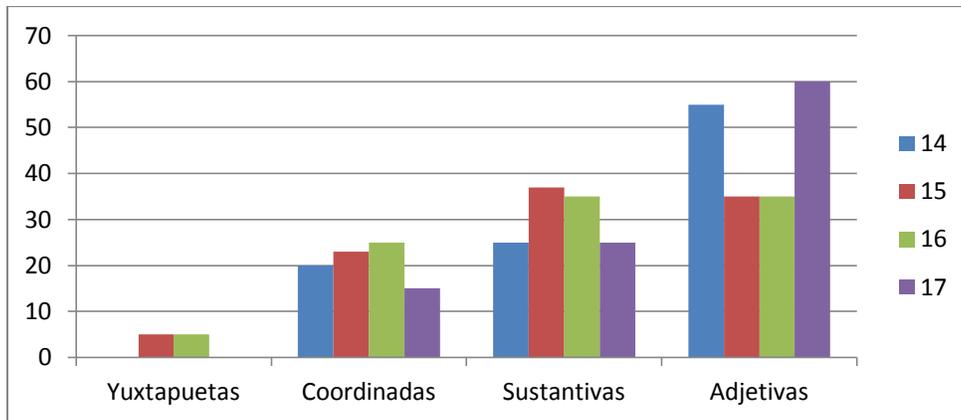
Las tablas 7 a 9 muestran el incremento en el empleo de Oraciones Compuestas donde se van dejando de lado las yuxtapuestas y se van usando más las adjetivas. Lo que puede ser objeto de análisis aparte es cómo en las edades de 15 y 16 hay una similitud muy grande en las preferencias, antes y después de las estrategias, tanto en mujeres como en hombres.

En la siguiente gráfica se puede ver la preferencia de uso en las mujeres antes y después de la aplicación de estrategias:

Gráfica 1. Preferencia inicial en mujeres.

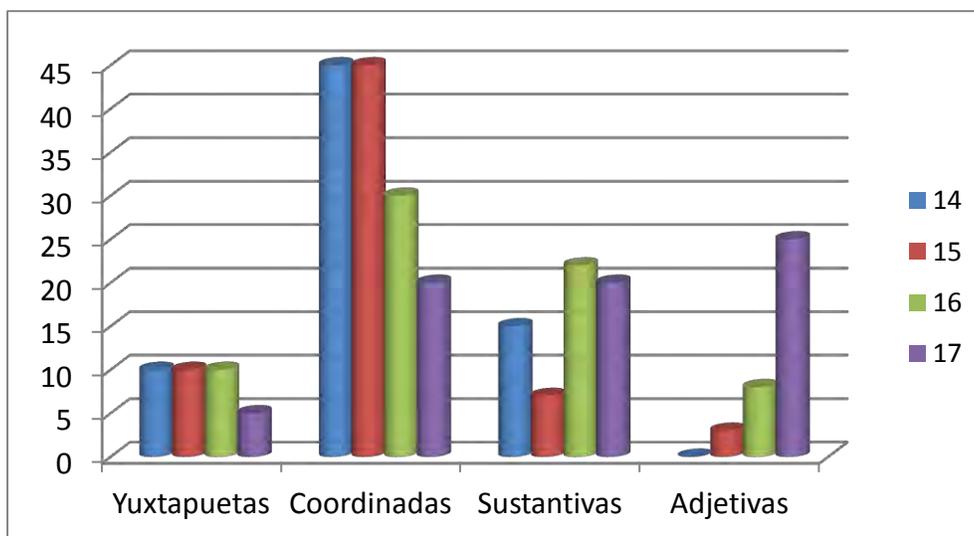


Gráfica 2. Preferencia final de oraciones en mujeres.

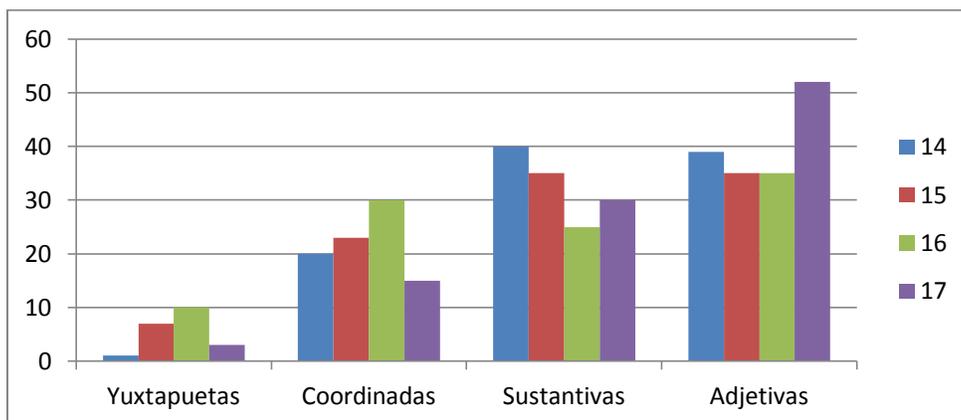


Los hombres mostraron también variaciones de frecuencia a partir de la edad y del tipo de oración compleja:

Gráfica 3. Preferencia inicial de oraciones en hombres.



Gráfica 4. Preferencia final de oraciones en hombres.



Cabe mencionar que los estudiantes que se encontraban en mayor contacto con la lectura eran, tanto en hombres como en mujeres, los estudiantes de los extremos, los que tenían 14 y 17 años, y en las tablas hay movimientos paralelos en esas edades precisamente. Esta situación se ve más marcada en las primeras tablas donde aparecen tipos de errores y donde se visualiza, por el tipo de falla, la influencia o no de los textos leídos.

## V. CONCLUSIONES

---

El nivel de maduración sintáctica en los estudiantes de Bachillerato puede ser medido a partir de los textos que se elaboran, las expectativas han sido que por la edad en que los aprendices ingresan al Nivel Medio Superior deberían ya tener un nivel adecuado en sus estructuras sintácticas, mismas que se reflejan en el uso que hacen los estudiantes de oraciones subordinadas adjetivas, según la propuesta de Hunt. Sin embargo, como se pudo ver a lo largo de este trabajo, los estudiantes están alejados de las expectativas de maduración que les correspondería por la edad que tienen si se basa esta idea en lo propuesto por Checa García (2006): “la coordinación o la yuxtaposición son básicamente modos inmaduros [...] y las que requieren mayor atención son las adjetivas, ya que éstas son las que sí pueden dar cuenta de ese avance sintáctico”.

Las apreciaciones sobre el nivel de maduración se basan en las expectativas sobre la edad de los jóvenes en niveles Medio y Medio Superior. Se buscaron datos en la OCDE, pero no hay nada cuantitativo al respecto. Todas las ideas están basadas en las propuestas de Hunt y de Checa. Sin embargo, los antecedentes y los estudios previos a este proyecto dan cuenta de que existe un problema en la escritura de los estudiantes en esos niveles y lo que se buscó fue ver hasta qué punto es posible aumentar la realidad sintáctica de los aprendices a través de dinámicas seleccionadas para ello.

A parte de las cuestiones ortográficas evidentes en las oraciones previas y de la complejidad del mensaje, la estrategia primera es pensar de manera sencilla; la consigna puede ser “expresa cada idea de forma simple y después únelas para que todos puedan entender el mensaje que deseas plantear”. Es necesario retomar la secuencia de las oraciones y recordar los conectores que sirven para fusionar los mensajes a partir del tipo de relación que se establecerá entre las ideas.

El trabajo realizado representa un proceso de crecimiento, no fue inmediata la preferencia de unas oraciones por otras; de lo que sí dan cuenta los resultados es que, al ingresar a un sistema de bachillerato, los estudiantes no llegan con el nivel que correspondería a su edad.

La investigación hecha permite responder las incógnitas planteadas desde el principio:

1. ¿En qué nivel de maduración sintáctica se encuentran los estudiantes de bachillerato? Los aprendices llegan con un nivel de maduración sintáctica inferior al que les corresponde según su edad. De hecho, el nivel que demuestran es todavía de nivel Medio, como el de Secundaria; como se pudo ver en las primeras tablas, el uso de Oraciones Adjetivas o de Relativo es poco.

1.1 ¿Qué problemas específicos presentan sus trabajos? Los textos revisados dan cuenta de distintos tipos de problemas que están relacionados con la cohesión y la coherencia, la repetición de palabras, la falta de acentos, entre otros; pero el problema que atañe a esta investigación también tuvo una presencia considerable al constatar que en la elaboración de las oraciones de los aprendices se encuentran varias fallas de estructura oracional como se ve en la tabla 1.

1.2 ¿Qué oraciones son las más empleadas al escribir? Como se pudo apreciar, las oraciones coordinadas y las subordinadas adverbiales son las que se prefieren sobre las demás, sobre todo en los primeros meses o sin reforzamiento alguno.

1.3 ¿Qué tipo de oraciones subordinadas presentan más problemas en su redacción? Definitivamente existen problemas en las oraciones de este tipo, las que más conflicto causan son las adjetivas o de relativo, después las Adverbiales y, por último, las sustantivas.

1.4 ¿A qué se debe, si hay problemas en cierto tipo de subordinación, que se presente esta situación? En el caso de las Adjetivas, hay conflicto debido al nivel de abstracción y de transformaciones que se hacen y porque al ser poco empleadas no permiten al estudiante asimilar la función y el uso de las mismas. Las Adverbiales son las más simples para plantear una idea con relación de datos, aunque los problemas que se unen a éstas son los

signos de puntuación sobre todo con la focalización; las Sustantivas no representan tanto problema, excepto cuando abusan del relativo *cual* y lo emplean de manera excesiva o de forma equívoca: „La señora la cual no conozco llamó muchas veces“.

1.5 ¿En qué tipo de escritos se ve su nivel de maduración de forma más concreta?, ¿en los guiados o en los libres? Los textos guiados presentan un condicionamiento formal de parte de los aprendices; por lo tanto, son los libres los que realmente dan cuenta de cómo es el nivel de los estudiantes porque ahí ellos pueden seleccionar las estructuras, los temas, los subtemas, etc., que más les convengan o gusten para presentar sus ideas por escrito.

1.6 ¿Qué factores pueden interferir en el nivel de maduración sintáctica? Definitivamente la lectura interfiere a favor, esto se pudo registrar sobre todo en las mujeres de 14 y de 17 años, quienes de alguna forma llegaron a compartir preferencias de uso casi idénticas en muchos procesos. Las estudiantes de 14 eran lectoras más asiduas en comparación a sus demás compañeras, según lo manifestado por ellas mismas al inicio del semestre a través de preguntas sobre su perfil y sus preferencias, y por eso, independientemente de la edad, pudieron igualar a las mayores que no leían con la misma asiduidad (3 libros las de 14 contra 1 ó 0 de las mayores).

Un factor en contra de la maduración sintáctica es la forma de comunicarse con otros y los medios para hacerlo; ya que al principio muchos estudiantes no podían elaborar un párrafo completo, sólo hacían una oración con carencias argumentales y para los aprendices implicaba un gran esfuerzo. Esta situación puede dar cuenta de que en ciertas etapas de crecimiento sí se da una influencia negativa entre los mensajes cortos de texto, ya que sólo se comunican de forma básica y con el mínimo de constituyentes por oración, y puede restringir la extensión que se pide para otros escritos dentro de una situación académica. Esta situación puede generar un estudio aparte.

Todos los estudiantes usaban celular y sistemas de chat para comunicarse con los demás de manera escrita, sólo algunas personas (el 10% del grupo) usaban otros medios que iban desde recados más o menos cortos hasta cartas; ¿quiénes eran estas personas? Las que tuvieron mayor uso de Adjetivas o de Relativo a pesar de su corta edad.

Al cuestionar a los estudiantes el porqué de escribir de forma tan sencilla y alterada (palabras cortadas, símbolos por palabras, etc.), la justificación generada fue que respondían a partir de cómo les escribían los demás. Si alguien no cortaba palabras o mandaba mensajes más largos, ellos seguían con ese sistema; en este momento de su vida, sólo están recibiendo información corta, con palabras recortadas y sin signos de puntuación.

Los mismos estudiantes estaban conscientes de su desempeño escrito, pero no aplicaban más esfuerzo al mismo a menos que „hubiera un premio de por medio“, alguna recompensa inmediata; sin embargo, al ver cómo sus

trabajos iban perdiendo marcas de color verde por las correcciones, los estudiantes empezaron a sentir que tal vez valía la pena mejorar un poco su escritura porque esto puede representar conocimiento y el conocimiento es poder (por lo menos en el sentido de tener más calificación que otros de sus compañeros).

Las hipótesis que se pudieron comprobar en esta investigación y que resultaron positivas son:

*a. Presentan un nivel sintáctico inferior al que deberían poseer a su etapa de desarrollo.*

Como se comentó anteriormente, la carencia de oraciones Adjetivas o de Relativo da cuenta de que el nivel con el que llegan al Nivel Medio Superior no corresponde a las expectativas generadas desde el diseño curricular.

*c. Las oraciones complejas que llegan a emplear tienen problemas de coherencia y de cohesión.*

Básicamente el problema se da en todas las oraciones, sin embargo, a mayor longitud mayor complejidad. También hay una relación muy estrecha entre problemas de signos de puntuación y longitud de las ideas; la coherencia se va perdiendo a través de la extensión de una oración.

*e. Los problemas con el uso de oraciones complejas dependen del tipo de texto que se escriba:*

*i. Si es un documento guiado por el profesor, los errores serán menos*

*ii. Si es un documento sin guía, los errores serán mayores*

Prácticamente es positiva esta hipótesis, pero cabe mencionar que, en ambos tipos de texto, se presentan problemas, aunque en menor medida al ser guiados por la visión del estudiante sobre lo que se espera al poner „límites“ de tema, estructura, etc.

Las hipótesis que se pudieron comprobar y que resultaron negativas son:

*b. Prefieren el uso de oraciones simples*

Para sorpresa, en este trabajo, se pudo ver que no son las oraciones simples las que predominan en los textos, sin importar si son libres o guiados; al ver que esta hipótesis es falsa, puede uno respirar tranquilamente porque, a pesar de las expectativas generadas sobre el uso de ciertas oraciones para medir el nivel de maduración sintáctica en Bachillerato, los estudiantes sí poseen un nivel adecuado al nivel Medio, en general, lo que representa que sí van madurando y van creciendo en sus estructuras mentales y lingüísticas.

*d. Las únicas oraciones complejas que poseen errores en su escritura son las subordinadas.*

Esta otra hipótesis resultó falsa porque no sólo en las subordinadas hay errores de tipo signos de puntuación u otros vicios del lenguaje (repetición de palabras, uso inadecuado de relativos, como *cual*, etc.); en todas las oraciones se

fueron presentando detalles que mostraban esos errores o fallas al escribir, independientemente de que pareciera ser un descuido o no, los errores de escritura representan una característica, al parecer, inherente en esta etapa de Bachillerato sin importar el tamaño o la complejidad de las oraciones.

La hipótesis que sólo se pudo comprobar parcialmente fue:

*f. Los factores que afectan el nivel de maduración sintáctica son:*

*i. Lectura*

*ii. Otros.*

Lo único que se pudo medir fue cuánto leían por año a través de un cuestionario que realizaron los estudiantes a principio de semestre. Se considera que posiblemente estos factores deberían ser un trabajo extra o, incluso, una investigación especializada porque la aproximación hecha en este proyecto sólo arroja datos cuantitativos y tal vez se pueda profundizar cualitativamente para ver el efecto de la lectura, del tipo de texto que los aprendices usan para comunicarse, la frecuencia, etc., para reforzar lo que de manera positiva ayude a la maduración.

La parcialidad comprobada, entendida como la información previa de ciertas estructuras, sirve como ayuda para crecer en el nivel de maduración sintáctica y se da a partir de la concientización de las estructuras y de las estrategias que se puedan implementar para explicitar las formas de oraciones y las ventajas al

usarlas en textos. El conocimiento que los estudiantes poseen de su lengua y la experiencia de vida que tienen permiten una constante presencia de las estructuras complejas, evento que los expone a familiarizarse con ellas, aunque no garantice que los aprendices utilicen todas las formas de oraciones subordinadas que tiene el español y que les corresponderían de acuerdo al nivel académico de bachillerato.

Además de las hipótesis propuestas, las variables que se habían considerado inicialmente dieron un pequeño vuelco, ya que se pensó que el sexo sería independiente para el estudio realizado y no fue así. En varias etapas de la investigación, los porcentajes mayores de maduración fueron para las mujeres y sólo los hombres que estaban en los 17 años pudieron acercarse más al nivel femenino. Son el esfuerzo y la dedicación los que hacen a las muchachas participantes elevar su nivel de maduración en comparación al de algunos hombres sin importar las etiquetas de qué „hace mejor“ cada quien por su género, ya que de manera empírica las estudiantes valoraron las observaciones y los temas vistos en clase para aplicar lo revisado en cada trabajo solicitado; esto se constató porque no cometían más las fallas que habían sido marcadas previamente.

No se pensó en poner como variables los elementos anteriores, esfuerzo y dedicación; posiblemente para futuros trabajos puedan encontrarse instrumentos

también para que sean incorporados y analizados. Estos factores enriquecerían el nivel de producción y no sólo se vería como una cuestión de género.

Dado lo anterior, e independientemente de los resultados obtenidos, en pro de las participantes, es que el sexo sigue siendo una variable independiente puesto que hay otros factores que determinaron las preferencias o no hacia ciertas estructuras. Tal es el caso de la edad, del nivel escolar y de la lectura:

a. La edad: de manera casi esperada, los años de los participantes fueron afectando los resultados obtenidos: a menor edad, menor maduración sintáctica. A excepción del nivel de lectura (ver más abajo)

b. La escolaridad: en este caso, todos los estudiantes estuvieron agrupados en el mismo semestre escolar, primero, y en sí éste se podría conectar con la variable anterior; pero así se pudo ver qué pasaba al tener la misma característica, aunque vinieran de instituciones distintas. Cabe mencionar que no había estudiantes que hubieran estudiado en la misma escuela, los antecedentes marcaron escuelas públicas y privadas; mas no fue determinante para el estudio este dato.

c. La lectura: ésta fue la variable que más afectó, junto con la primera, porque de hecho modificó las tablas relacionadas con los años. Como se pudo apreciar en los resultados, las personas de 14 presentaron más madurez sintáctica que otras de 15 y 16 por leer más (a pesar de ser „más“

pequeñas en años), lo que vendría prácticamente a poner la lectura por encima de la edad como variable principal.

A través del trabajo realizado durante esta investigación, se pudieron cubrir los objetivos planteados desde el inicio; ya que se espera que los datos arrojados puedan dar un panorama de lo que se espera de los estudiantes del Nivel Medio Superior y del cómo llegan en realidad a esta etapa con la finalidad de poder hacer un equilibrio o entre los contenidos académicos o entre las exigencias hacia los mismos aprendices. De manera paralela, se identificaron los problemas que pueden presentar los estudiantes de este nivel al elaborar escritos.

Las oraciones que emplearon los estudiantes pudieron ser clasificadas por frecuencia de uso para poder conectarlas con lo que se ha traducido como *nivel de maduración sintáctica*. Además, se usaron los datos anteriores para poder explorar qué oraciones complejas poseen problemas. Ya se vio que todas cuentan con ciertas fallas que van de más a menos de manera directamente proporcional con la longitud de la oración: entre más grande, más problemas.

Un objetivo que se pudo cubrir a medias fue el de tratar de explicar las posibles razones que justifiquen los problemas en la escritura de oraciones complejas, ya que los datos obtenidos son más bien cuantitativos y aproximados. La única perspectiva cualitativa fue de parte de los estudiantes cuando externaron

el porqué escribían de tal o cual forma: por la economía y la rapidez de los mensajes cortos; por querer redactar igual a su emisor; por no sentir exigencia de su receptor.

Durante la aplicación de las estrategias y la clasificación de errores, se pudo encontrar que en los documentos libres hay mayor posibilidad de cometer errores al redactar oraciones complejas, sobre todo por la longitud y la cohesión entre las ideas; pero los guiados también poseen problemas de redacción. Se puede pensar que los conflictos que se dan al escribir dependen más del nivel de compromiso que sienta el estudiante a la hora de elaborar un documento.

Otro de los objetivos que se cubrió fue el de hacer la exploración sobre los factores que pueden interferir, positiva o negativamente, en el nivel de maduración sintáctica de los aprendices en Bachillerato; también se logró una aproximación al establecer las preferencias, los gustos y las actividades que realizan los estudiantes y se vio que a mayor acercamiento a la lectura, menor el índice de errores o de tipo de errores. A su vez, se desea aclarar que se dice aproximado el acercamiento a la detección de factores que intervienen porque cada uno de los participantes ha tenido una vida única y son varios los elementos que intervienen en el crecimiento de las personas; esto es, aunque todos tuvieran el mismo nivel o afición a la lectura, otros son los elementos que hacen que cada persona sea

como es, la maduración es un proceso, cada individuo lo experimenta de forma distinta.

Las estrategias realizadas en esta investigación pueden o no funcionar para un grupo, pueden reforzar el nivel de maduración sintáctica o no; la maduración es un proceso y éste puede medirse con un diagnóstico del perfil de los aprendices y ver los resultados de avance a partir de un programa que pueda reforzar la escritura, la lectura y la lengua para evitar la presuposición de que todo está ya a un nivel adecuado tan solo por el hecho de haber cursado los niveles educativos básicos previos al bachillerato. Hay que tomar consciencia sobre el hecho de pensar que todos los estudiantes son iguales y ver la manera de poder ayudar a su crecimiento a partir de ciertas particularidades.

Sin embargo, en cuestiones académicas tal vez se pueda ayudar a que ese proceso se dé de la mejor manera y con las mismas oportunidades para todos. La maduración sintáctica está ligada con el crecimiento lingüístico de las personas, si se les dan las herramientas necesarias y adecuadas posiblemente sea un poco más uniforme ese crecimiento. Mas, lo relevante de esta investigación y de los resultados obtenidos está en entender nosotros, como docentes, que debemos respetar, comprender y apoyar de la mejor manera esos avances y estar conscientes de hasta qué punto todos llegarán igual al Bachillerato, tal vez en ciertos aspectos puedan ser similares todos los aprendices, tal vez en otros no y

es ahí donde entra la labor docente para motivar e impulsar a todos y a cada uno de los participantes en un aula.

Esta investigación brinda datos sobre el nivel de maduración sintáctica con el que llegan los estudiantes de preparatoria a su primer año. Esta información sirve para replantear cómo están los otros niveles educativos y de qué forma se puede reforzar entre todos los involucrados el crecimiento adecuado de los estudiantes.

A su vez, los datos pueden generar otras investigaciones donde se pueda profundizar en otros factores que intervienen en el proceso de maduración sintáctica (nivel de lectura, longitud de la oración, etc.) y también para conocer qué pasa en otras instituciones tanto públicas como privadas en el nivel de los estudiantes. Incluso el estudio podría ser aplicado en los últimos semestres del Bachillerato escolarizado para ver si salen ya con el nivel de maduración sintáctica que corresponde y, de no ser así, ver qué mecanismos se pueden emplear para ayudar a los estudiantes en su formación y en su desempeño para enfrentarse a los retos que implica acceder a un nivel Superior.

En esta investigación, sólo se emplearon dos estrategias: la exposición del tema y las dinámicas de asociación y de selección (en varias formas y con listados distintos durante todo el semestre como están explicadas en el Método) para

revisar o reafirmar los tipos de oración que son el reflejo del *nivel de maduración sintáctica*. Así que queda la puerta abierta ante otras dinámicas u otras actividades para ver cómo se da el proceso de crecimiento dentro de la lengua de los aprendices.

En un nivel más general, se propone revisar los programas académicos del bachillerato para analizar los contenidos de manera vertical y horizontal y determinar hasta qué punto se puede dar seguimiento o reforzar el nivel de maduración sintáctica. Esta situación puede también aplicarse a los niveles básicos para diseñar un proyecto inclusivo y lineal que permita dar continuidad a contenidos que requieren adherirse al proceso de evolución de nuestros aprendices. Es importante aclarar que no se preguntó a los participantes de qué secundaria venían para evitar cualquier desvío en los juicios hacia otras instituciones.

De aquí surge la propuesta de empezar a trabajar a nivel bachillerato las oraciones simples para que poco a poco los estudiantes vayan organizando su pensamiento y de manera consciente pasen de lo básico a lo complejo en la expresión escrita. La revisión de los programas de estudio también puede repercutir en la revisión de textos y de la búsqueda de más estrategias en pro de la maduración sintáctica de los aprendices de este nivel académico.

La situación anterior implica la preparación adecuada de parte de todos los involucrados en la educación de nuestros niños y de nuestros jóvenes. El trabajo en conjunto permitirá aumentar las posibilidades de avance en todas las áreas, no sólo en la lingüística, en las que los estudiantes participan y así se podrá cubrir cada etapa escolar de acuerdo con la formación real de los aprendices.

Las metas personales de este trabajo eran ayudar a los estudiantes dentro de su nivel de comprensión y de producción al usar la lengua para que sean capaces de comunicarse de manera feliz (Austin, 1966); explorar si existía alguna forma de medir la maduración sintáctica en las personas y gracias a esa idea se pudo explorar qué pasa en el mundo de los adolescentes al enfrentarse, literalmente, al mundo de la escritura académica; dar ideas de cómo identificar el problema y de cómo poder solucionarlo a través de dinámicas sencillas, pero bien enfocadas a la meta deseada. Los resultados dan cuenta de que a veces sólo hace falta un empujoncito y en otras ocasiones sólo es necesario explicitar estructuras para que el aprendiz tome consciencia de las mismas y las aplique para mejorar su imagen escrita.

Con todo el trabajo realizado, ahora se puede ver que cuando los estudiantes desean expresar sus ideas es necesario llevarlos poco a poco para que su producción sea eficiente y entonces el docente podrá explicar a sus

aprendices qué es lo que sucede cuando escriben ideas como las que dieron la alerta para realizar este trabajo:

1. *“Académicamente se podría decir que soy alguien el cual si se propone hacerlo y a salir bien lo logro”.*

En esta oración se puede ver que hay varias ideas para expresar y también que hay distintas formas de ser vista:

- a. Se puede decir algo de mí en el ámbito académico.
- b. Soy una persona.
- c. Me propongo metas.
- d. Las metas propuestas las hago bien.
- e. Logro lo que se propone (cuando se lo propone).

¿Estamos listos para explicarle a un estudiante los elementos que desea expresar y de qué manera éstos deben ser articulados? Es esta prueba la que fundamenta la importancia de que un docente se forme y se prepare para poder llevar de la mano, en el mejor de los sentidos, al estudiante por los caminos y las trampas que la lengua puede ocasionar si no sabemos cómo organizar nuestro pensamiento para poder compartirlo.

¿Qué se puede hacer ante oraciones como las siguientes?

2. *“Como se les habia pedido la maestra, todos muy contentos, quienes entregaron el trabajo.”*

Como se los pidió la maestra, entregaron su trabajo y todos los que lo hicieron estaban muy contentos.

3. *“Siendo pequeño, entonces llamaba mi atención ir a pescar, pero no sabia.”*

Cuando era pequeño, llamaba mi atención ir a pescar, pero no sabía hacerlo.

# VI. REFERENCIAS

---

## Gramática y Sintaxis

ALARCOS Llorach, Emilio. 2001. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa – Calpe

BOSQUE Ignacio y DEMONTE Violeta. 2000. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

BERISTÁIN, Helena, 1994. *Gramática estructural de la lengua española*. México: Limusa.

GARCÍA-PELAYO y Gross, Ramón y Fernando, 1982. *Larousse de la conjugación*. México: Larousse.

MOZAS, Antonio Benito, 1999. *Gramática Práctica*. México: EDAF.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2009. *Nueva Gramática de la Lengua Española. Tomo I y II. Morfología y Sintaxis*. España: Espasa – Calpe.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2010. *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. España: Espasa – Calpe.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2002. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

SECO, Manuel, 1998. *Gramática esencial de la lengua española de la RAE*. Madrid: Espasa-Calpe

## **Adquisición**

BERKO Gleason, J.; Bernstein, N. 1999. *Psicolingüística*. McGraw Hill.

BLOOM, L. 1993. *The Transition from Infancy to Language*. Cambridge University Press.

CAPLAN, D. 1992. *Introducción a la neurolingüística y al estudio de los trastornos del Lenguaje*. España: Visor

DALE, Philip. 1990. *Desarrollo del Lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas

HERNÁNDEZ Pina, F. 1984. *Teorías Psicolingüísticas y su aplicación en la adquisición del Español como lengua Materna*. Madrid: S. XXI.

OSTROSKY – Solís, F; Ardila, A. 1994. *Cerebro y lenguaje*. México: Trillas

## **Educación**

Casarini Ratto, Martha Beatriz. 2002. *Maestros y alumnos: sus pensamientos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en programas educativos a distancia: el caso de MEE en la Universidad Virtual*. Tesis Doctorado, UNAM, México, DF.

Instituto de las Mujeres México. 2004. *Mujeres. Educación y Género “EDUCACIÓN MEDIA”*.

Observatorio Ciudadano de la Educación. Comunicado 105: Gasto privado en educación. Luis A. Aguilar Sahagún, Teresa Bracho, Edgar Becerra Bertram, Daniel Cortés Vargas, María de Ibarrola, Pedro Flores Crespo, et. al. Agosto 15, 2003.

Salinas, B y Porras, L. 2001. "Bachillerato de Desarrollo Comunitario y Productivo: Aprendizaje, habilidades cognoscitivas y percepción de los actores". Revista Perfiles Educativos. Nueva Época, número 91.

Vigotsky, L.1988. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

### **Maduración sintáctica**

Juárez Rea, Verónica. 2001. *La madurez del niño en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Tesis Licenciatura, UNAM, México, DF.

López Zapién, Yolanda. 2008. *El maestro y la lecto-escritura en el niño de primer grado*. Tesis Licenciatura, UNAM, México, DF.

Vázquez, Irma N., 1991: "Madurez sintáctica en escolares de la Ciudad de México. Análisis preliminar" en LÓPEZ Morales Humberto. *La enseñanza del español como lengua materna: actas del II Seminario*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Villa, L. 2000. "La Educación Media" en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 5, núm. 10, julio-diciembre 2000.

## **Fuentes en internet**

CHECA García, Irene, 2006: "Madurez sintáctica y subordinación: los índices secundarios clausales". Universidad de la Rioja. (Consulta: 19/11/09).  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=918608>

<http://eloficiodehistoriar.com.mx/?p=3041>

PERALTA Hernández, María del Carmen, 1998: "Madurez sintáctica en la Enseñanza Secundaria de México". Rincón del Vago. (Consulta: 02/11/09).  
<http://pdf.rincondelvago.com/madurez-sintactica-en-la-ensenanza-secundaria-de-mexico.html>

[http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen3/Numero2/ART2\\_Vol3\\_N2.pdf](http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen3/Numero2/ART2_Vol3_N2.pdf)

<http://www.slideshare.net/sistematizacion/aprendizaje-cooperativo-43465/>

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1541Huerta.pdf>

<http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf>