

28
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

**NIVEL DE DESARROLLO SINTACTICO EN
ALUMNOS EGRESADOS DE SEXTO**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
**LICENCIADA EN LENGUA Y
LITERATURA HISPANICAS**
P R E S E N T A
MARIA PEREZ MOLINA

México, D.F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



1997

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE CIENCIAS Y LETRAS



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.

**Agradezco profundamente al maestro
Juan López Chávez, director de esta
tesis, y a la doctora Marina Arjona Iglesias
su generosidad y apoyo incondicional.**

INDICE

0. Introducción.....	3
1. Metodología.....	4
1.1 Justificación.....	4
1.2 Objetivos.....	8
1.3 Hipótesis.....	8
1.4 El instrumento de prueba.....	9
1.5 La muestra.....	9
2. Marco teórico.....	15
2.1 Los niveles de la lengua.....	15
2.1.1 El nivel fonético-fonológico.....	15
2.1.2 El nivel morfosintáctico.....	16
2.1.3 El nivel léxico-semántico.....	16
2.2 El desarrollo de la lengua materna.....	17
2.3 La gramática y la enseñanza de la lengua.....	19
2.4 La gramática estructural.....	22
2.5 El concepto de madurez sintáctica.....	24
3. Análisis e interpretación de los resultados.....	26
3.1 Oraciones coordinadas.....	28
Cuadro I.....	30
Cuadro II.....	31
3.2 Cláusulas.....	32
Cuadro III.....	34
Cuadro IV.....	35
Cuadro V.....	36
Cuadro VI.....	37
3.3 Nivel de desarrollo sintáctico.....	38
Cuadro VII.....	40
Cuadro VIII.....	41
3.4 Oraciones coordinadas de los alumnos de primero y segundo grados.....	42
Cuadro IX.....	43
Cuadro X.....	43
Gráfica I.....	44
Gráfica II.....	44
3.5 Cláusulas de los alumnos de primer grado.....	45
Cuadro XI.....	47
Gráfica III.....	48
Gráfica IV.....	48
Gráfica V.....	49
Gráfica VI.....	49
3.6 Cláusulas de los alumnos de segundo grado.....	50
Cuadro XII.....	52
Gráfica VII.....	53

Gráfica VIII.....	53
Gráfica IX.....	54
Gráfica X.....	54
Gráfica XI.....	55
Gráfica XII.....	55
Gráfica XIII.....	56
Gráfica XIV.....	56
3.7 Resumen por grado.....	57
Cuadro XIII.....	59
Gráfica XV.....	60
Gráfica XVI.....	60
Gráfica XVII.....	60
Gráfica XVIII.....	61
3.8 Resumen por sexo de los alumnos de primer grado.....	62
Cuadro XIV.....	63
Gráfica XIX.....	64
Gráfica XX.....	64
Gráfica XXI.....	64
Gráfica XXII.....	65
3.9 Resumen por sexo de los alumnos de segundo grado.....	66
Cuadro XV.....	69
Gráfica XXIII.....	70
Gráfica XXIV.....	70
Gráfica XXV.....	70
Gráfica XXVI.....	71
3.10 Resumen por edad.....	72
Cuadro XVI.....	74
Gráfica XXVII.....	75
Gráfica XXVIII.....	75
Gráfica XXIX.....	75
Gráfica XXX.....	75
Gráfica XXXI.....	76
Gráfica XXXII.....	76
Gráfica XXXIII.....	76
Gráfica XXXIV.....	76
Gráfica XXXV.....	77
Gráfica XXXVI.....	77
Gráfica XXXVII.....	78
Gráfica XXXVIII.....	78
3.11 Análisis cualitativo.....	79
4. Consideraciones finales.....	90
Bibliografía.....	94

Introducción

Durante el tiempo que impartí la materia de español en secundaria, uno de mis propósitos fue intentar que los alumnos terminaran esta etapa con un nivel aceptable en el manejo de su lengua, ya que me enfrentaba al continuo problema de que mis estudiantes mostraban un dominio muy pobre de la lengua oral y escrita, por lo que consideré importante el conocimiento sobre el desarrollo sintáctico de la lengua materna.

Buscando soluciones a este problema, me acerqué a investigaciones sobre lengua materna, lo que me llevó a iniciar este trabajo. Asimismo consideré que de los niveles de la lengua sería mejor abordar el morfosintáctico, así que comencé a leer los estudios de madurez sintáctica y me percaté de la ausencia de investigaciones en México sobre primaria y secundaria; sólo pude consultar un estudio preliminar, que sigue fielmente los conceptos de Hunt acerca de la madurez sintáctica, así como los índices de medición que propone dicho autor. En mi investigación únicamente sigo de forma parcial porque sólo he definido la madurez sintáctica -no los índices de medición- con base en sus teorías y conceptos. Al *corpus* de textos en los que se estudia la madurez sintáctica de los niños se ha aplicado un análisis gramatical completo. Esto se explica en cuadros parciales y en cuadros totales, que intentan detectar en qué medida la edad, el sexo y el grado escolar influyen en el desarrollo sintáctico.

Este trabajo trata de los procesos de desarrollo de la lengua materna en los niños desde un punto de vista funcional; es decir, me interesa lo que el individuo puede hacer con su lengua en esa interacción constante con su grupo social.

Se incluye, además, una explicación de la gramática estructural porque el análisis sintáctico de la muestra siguió el análisis de esta gramática.

Finalmente, me pareció conveniente realizar un análisis cualitativo de la muestra, debido a que con él presentaría los casos anómalos que se encontraron en los textos: esto puede contribuir a la enseñanza de la lengua materna.

1. Metodología

1.1 Justificación

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1920, primero para combatir el analfabetismo y después para otorgar la primaria a los niños en edad escolar, permitió que la escuela se convirtiera en una oportunidad para mejorar el nivel de vida de todos los mexicanos; pero el objetivo de hacer llegar la escuela a todos ha tenido que enfrentarse a problemas como el alto crecimiento de la población, el acceso a zonas rurales apartadas y la insuficiencia de presupuesto.

Un problema más que ha sido necesario combatir es la deserción escolar antes de concluir la primaria. Una medida que se tomó para disminuirla fue reformar el artículo tercero constitucional, que volvió obligatoria la educación secundaria.

Desde hace muchos años existe gran preocupación de las autoridades por elevar la calidad de la enseñanza en la educación básica, de manera que los planes y programas de estudio se han ido modificando en varias ocasiones. Cuando se reformaron en 1935 y en 1945 los contenidos de los programas de educación básica también se modificaron los de las escuelas normales de maestros. Nuevos cambios a los programas de estudio se hicieron en 1959, pero esta vez no se hicieron modificaciones en las normales de maestros sino hasta 1964. En 1972 hubo una nueva reforma en la educación básica, y en las normales en 1975.

A pesar de las reformas a los planes y programas de estudio del nivel básico o en las normales, la realidad demuestra contundentemente que la educación sigue presentando deficiencias muy graves.

El deterioro de la calidad de la enseñanza y el decaimiento paulatino del aprovechamiento escolar motivaron una nueva reforma. Así la SEP elaboró el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, cuyo propósito fue establecer continuidad y congruencia real entre los estudios de preescolar, primaria y secundaria, y que cambiaran tanto los contenidos académicos como la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El nuevo plan de estudios para la educación básica entró en vigor en 1993 -en él se modificaron totalmente los contenidos educativos y libros de texto de preescolar, primaria y secundaria-, pero las normales han seguido formando a los docentes con programas establecidos en 1984 -cuando los estudios en las normales de maestros fueron elevados al grado de licenciatura-. Probablemente apenas a partir del ciclo escolar 1997-1998 se introduzcan los nuevos cambios al plan de estudios.

Sin embargo, en las aulas es frecuente encontrar profesores que utilizan técnicas de enseñanza como los dictados, la copia o aprendizaje memorístico de los contenidos, prácticas estas incongruentes con la finalidad de los nuevos programas que preconizan la "adquisición de conocimientos asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión" (Plan y programas de estudio Primaria, 1993: 13) para obtener así un aprendizaje permanente.

Por lo que concierne a las finalidades de la asignatura que nos interesa en esta investigación -el español-, es posible observar un cambio en la enunciación de los objetivos generales, particulares y específicos de los programas anteriores. Actualmente se llaman "propósitos formativos fundamentales" y rigen los cuatro bloques en se divide la programación.

De modo general, los propósitos de la enseñanza del español en la educación básica son los siguientes:

- a) desarrollar la capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez;
- b) aprender estrategias para la redacción de textos;
- c) adquirir el hábito de la lectura;
- d) desarrollar habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos;
- e) conocer las reglas y normas del uso de la lengua para lograr claridad y eficacia en la comunicación. (Plan y programas de estudio Secundaria, 1993: 23)

Así, la escuela primaria pretende dar a sus alumnos -pertenecientes a un completo y variado espectro económico, social y cultural- los instrumentos necesarios para llevar a cabo dichos propósitos, que por cierto son los mismos en la secundaria, con lo que se desea que los

estudiantes incrementen las habilidades y los conocimientos adquiridos en el nivel anterior y asimismo darles mayor firmeza y solidez.

La importancia que se le ha dado al estudio de la lengua en la enseñanza básica se refleja en el tiempo que se le dedica en los salones de clase, ya que ocupa del 30% al 45% del tiempo anual.

La organización de la asignatura en los dos niveles que integran ahora la educación básica - primaria y secundaria- gira en torno a cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

El trabajo sobre la lengua hablada tiene como objetivo profundizar las habilidades necesarias para que el alumno exprese correctamente sus pensamientos y discuta sobre diversos temas. Se incluyen actividades de narración, descripción, exposición, argumentación, entrevista y debate.

Las actividades de lengua escrita están encaminadas a adquirir conocimientos para producir diferentes tipos de textos que serán corregidos por los mismos alumnos así como por el profesor. Igualmente se practicará la toma de notas, se elaborarán resúmenes, esquemas, cartas e instructivos.

La finalidad del aspecto de recreación literaria es conocer los diferentes géneros literarios, fomentar la lectura y practicar la creación de textos.

En la reflexión sobre la lengua los alumnos se acercarán a ciertos contenidos básicos de gramática y lingüística. Los comprenderán a partir de la reflexión y discusión, pero "no del aprendizaje memorístico de reglas" (Plan y programas de estudio. Secundaria: 22)

De este modo, la finalidad de los programas de estudio de español en educación básica es conseguir que los estudiantes puedan expresarse con claridad y coherencia tanto en forma oral como en forma escrita, dentro y fuera de la escuela.

La tarea del estudio que aquí presento consiste fundamentalmente en analizar escritos de alumnos de primero y segundo de secundaria con el fin de tener una idea clara del manejo real que los sujetos de la muestra tienen de la lengua al elaborar un texto, de este modo estaremos en condiciones de detectar si en el nivel básico la escuela efectivamente proporciona a los estudiantes las herramientas adecuadas para cubrir uno de los propósitos que ahora tiene: "aprender estrategias para la redacción de textos".

Me parece de la mayor importancia realizar investigaciones que, utilizando ciertos elementos de medición, nos ofrezcan datos ciertos sobre el desarrollo que los alumnos van teniendo en sus habilidades para emplear su lengua materna -en este caso por escrito-, puesto que así podremos saber específicamente cuál es la manera en que podemos orientarlos y apoyarlos como docentes que somos en esta área.

En esta investigación en particular el análisis que realizaré se centra en el empleo de estructuras sintácticas; dicho análisis nos permitirá medir con índices numéricos el grado de madurez sintáctica de los informantes, conocimiento que resulta de mucho interés y que nos permite saber si la escuela cumple adecuadamente su función; si esto fuera así, nos permitirá también estar en guardia para buscar, más adelante, formas de enseñar eficaces.

Y es que con esta investigación no pretendo únicamente exponer los problemas que podemos encontrar cuando el alumno tiene una hoja en blanco frente a él sin saber qué decir ni cómo decirlo, sino que plantea, también, la posibilidad de buscar alternativas para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes de educación básica.

Mi trabajo se inscribe, así, en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna y específicamente del análisis de estructuras gramaticales.

1.2 Objetivos

No son demasiado numerosas las investigaciones realizadas por estudiosos de varias disciplinas - lingüistas, pedagogos, psicólogos- en torno a la enseñanza de la lengua materna; pero los trabajos sobre la madurez sintáctica de escolares de habla española son aún escasos y no demasiado formales.

Así, mi propósito es describir el nivel de desarrollo sintáctico que por escrito presentan alumnos ya egresados de sexto año de primaria -es decir que cursan el primer año de secundaria- y los estudiantes que ya han hecho un año en la escuela secundaria, es decir, los que cursan el segundo año de dicho nivel académico.

Compararé entonces el nivel de desarrollo en los individuos de los dos universos con el fin de llegar a establecer si hay o no un avance en el índice de madurez sintáctica de uno respecto de otro.

Asimismo me interesan también las variables edad y sexo, y es un objetivo de la investigación determinar si tales factores tienen alguna influencia en el grado de madurez sintáctica de los individuos de la muestra.

1.3 Hipótesis

Creo que -a pesar de los esfuerzos encaminados a mejorar la enseñanza en general y por lo tanto también la de la lengua materna- la escuela no ha logrado la efectividad necesaria para que los individuos manejen con destreza las estrategias que les permitan construir adecuadamente textos escritos. Pienso igualmente que la escuela no contribuye sustancialmente a aumentar el nivel de desarrollo gramatical en los alumnos, por lo que el crecimiento sintáctico de los escolares de los diferentes grados analizados no diferirá en lo mínimo.

La elaboración de estructuras oracionales sí estará, en cambio, relacionada estrechamente con la edad del individuo. De la misma manera, habrá una relación entre el sexo y el desarrollo sintáctico de los sujetos de la muestra.

1.4 El instrumento de prueba

El instrumento utilizado para medir el nivel de desarrollo sintáctico de los estudiantes egresados de sexto grado y de los alumnos con un año de secundaria consistió en la elaboración por parte de los alumnos de un texto narrativo.

Se pidió a los informantes que contaran una anécdota personal, lo que necesariamente daría por resultado una narración. De más está decir que el discurso narrativo es el más sencillo de todos; existen también el descriptivo, el expositivo y el argumentativo, por ejemplo, los cuales presentan un mayor grado de dificultad en su estructuración.

Obtuve, entonces, relatos de experiencias individuales que me sirvieron como base para hacer un análisis gramatical, del que pude obtener la cantidad de estructuras sintácticas y el tipo específico de cada una que cada informante empleó.

1.5 La muestra

La muestra está constituida por los escritos de 80 alumnos del turno matutino de la secundaria oficial número 297 "Óscar Sánchez Sánchez", de la colonia Pensador Mexicano. Estos estudiantes pertenecen al nivel socioeconómico medio o medio bajo.

Trabajé con 40 alumnos de primer año y 40 de segundo. La cantidad de estudiantes en estos grados era escasa al principio del ciclo escolar, por cuestiones administrativas, así que se requirieron varios grupos de cada grado para completar la muestra, situación que no permitió lograr un número igual de hombres y mujeres.

Cada uno de los ejercicios de la muestra tiene una clave que lo identifica. El primer dígito corresponde al grado del alumno; los siguientes dos, al número del niño, y se añadió una letra mayúscula que indica el sexo:

1/2	grado del alumno
19	número de lista que le corresponde
F/M	sexo

muestra 119F

El director del plantel donde obtuve la muestra me brindó su apoyo; sin embargo, hube de recogerla en un día para no interferir con las clases, y no provocar un descontrol en los profesores, que ya tenían calendarizadas sus actividades mensuales.

Los datos que se pidieron a los alumnos fueron edad, sexo, grado, escuela de procedencia (particular u oficial) y ocupación del padre y de la madre.

En el primer grado, de los 40 alumnos participantes 21 son mujeres y 19 son hombres. La edad de estos escolares fluctúa entre 12 y 14 años, aunque predominan con 47%, los de 12. El 12% de los inscritos procede de una escuela particular. En cuanto a las actividades que realizan los padres, los del 7% tienen una carrera profesional y el resto desempeña algún oficio. Con relación a las madres, las del 84% se dedican al hogar, las del 16% están empleadas en algún trabajo y 5% de ellas tienen una profesión.

En segundo grado tenemos que, de los 40 escolares 22 son mujeres y 18, hombres. La edad de los alumnos oscila también entre los 12 y 14 años; la mayoría de ellos tiene 13. El 5% proviene de una escuela particular. Respecto de sus padres, 20% cuenta con estudios profesionales y los demás se dedican a algún oficio. La mayoría de las madres de estos estudiantes se ocupa del hogar, 35% de ellas trabajan fuera de él y de éstas 5% tienen una profesión.

Por otra parte, debido a que la disciplina es muy severa en la escuela donde recogí la muestra, los alumnos llegaban temerosos a la biblioteca -lugar que se me asignó para trabajar-, por lo que les indiqué que el ejercicio de ninguna manera afectaría su calificación: era importante que lo elaboraran con tranquilidad.

Asimismo, les señalé que para la redacción de los textos debían llenar un mínimo de 25 renglones.

En general la presentación de los textos fue adecuada: limpias y aproximadamente 70% con buena caligrafía. Cabe señalar que en todos la ortografía es mala; hay una ausencia casi total de acentos y signos de puntuación, lo que en muchos casos complicó la comprensión de las redacciones.

En seguida presento tres muestras que sirven como ejemplos del desarrollo sintáctico que encuentro: bajo, medio y alto; en este orden se presentan respetando la redacción original.

Muestra 108M:

Grado: 1o. Edad: 12. Sexo: Masculino.

Escuela de procedencia: Oficial.

Ocupación del padre: Electricista.

Ocupación de la madre: Hogar.

Un día de Reyes al día siguiente me desperté Abri todos mis Juguetes Jugué me quite la pillama era de color Azul con blanco una camisa blanca zapatos Negros pantalón negro desayune vinieron todos mis Primos Jugamos con mis Juguetes y sus Juguetes estuvimos Jugando toda la tarde luego llego la hora de comer comimos y luego Jugamos Super Nintendo estuvimos jugando como una hora y media luego fuimos a la tienda y compramos tamarindos, se fueron algunos primos y quedaban dos Primas despues esperamos Aque Abrierán la bulcanisadora y le echamos Aire a la bicicleta Nos estuvimos dando vueltas luego se fueron mis dos primas y yo me estube dando vueltas en la bicicletas de mi primo que la abia dejado y con la mia un rato la de el y un rato la mia luego otra vez fui a la tienda compre un chocolate y cuando me iba comiendo con una mano y con la otra manejando y en una coladera se atora la llanta delantera y me cai entonses fuimos al doctor y me sacaron radiografias y tenia fractura en la muñeca me enyesaron y luego fuimos al doctor un Viernes y me dijieron sita para el otro Viernes y no me lo quitaron y luego otra sita al Jueves y por fin me lo quitaron llegamos y me labaron el brazo derecho con Jabon de coco.

Muestra 206F:

Grado: 2o. *Edad:* 14. *Sexo:* Femenino.

Escuela de procedencia: Oficial.

Ocupación del padre: Contador.

Ocupación de la madre: Educadora.

Mi *anecdota* fue ir a Veracruz En las vacaciones y fui a la playa me meti a la playa como dos horas y me sali como me espere como una hora para reposar la comida y despues me meti otrabes me fui al hotel me bañe y nos fuimos al malecón bimos los barcos y las artesanias yege al hotel sene y me dormi al otro dia me labe los dientes me bañe y nos fuimos al mar me meti despues nos fuimos al hotel me bañe y comi y me dormi todo el resto del dia junto con Oscar y lalo y todos los demas se fuerón y yegarón asta la noche y nos des pertaron y senamos y bimos la Televisión y me dormi tarde y al otro dia me pare me bañe y desayune y nos fuimos al mar pero Oscar y yo ya no nos me timos al mar y fuimos al acuaria y vimos muchos pescados y caminamos nos compramos una nieve de limón despues yegamos a la playa con los demas y pedimos un coptel de camarón y despues yego la hora de imos al tren para yegar a México yega a mi casa me dormi como tres horas me bañe y me fui a la escuela de Bellas artes o sea al inba vi los resultados fui a pagar la colegiatura yege a mi casa comi y vi la televisión y como a las nueve me labe los dientes y la cara y me acoste.

Muestra 208F:

Grado: 2o. Edad: 12. Sexo: Femenino.

Escuela de procedencia: Oficial.

Ocupación del padre: Zapatero.

Ocupación de la madre: Hogar.

a mi me gusta estar jugando con hermanos y combibir con mi Familia y mi ocupasión Fabori es leer cuentos istorías leyendas cuando esta con mis abuelos me justa jugar con ellos y abia veces que estaban enojados y mejor me fui a mi casa cuando eteni problemas con mis padres me boy con mis abuelos por un mes o menos pero los que ma me gusta es que cuando estamos de vacaciones boy a zacatecas o a Queretaro con toda mi Familia y me compran lo que quiera lo que me justa aser en mi casa es ayudar le al quear cuando ara mas chica es manejar un coche pe cuando estaba a la escuela me justaba platicar con las maestras o exmaestro que abia tenido antes abia veces, en que no salia de la biblioteca por que me la pazaba le leyendo y escribia lo que erendia y los maestros me decian que por que no salia y les desia que me justa estar leyendo y escribiendo relatos leyendas que anteriormente abia leido

Cuando fui a zacatecas cuando yege a lla por primera bes me justa ir al cero y a los juegos mecanicos que ay y al porque me justaba andar coriendo y a ir a las casa de mis de mis tios que vivian en zacatecas cuando fui a Queretaro, tambien hiva a nadar o al pueblo y combra barias cosas por aya ay muchas cosas muy lindas y hermosas ora ya casi nome llama latension andar comprando cosas pero lo que sí me justa es segir leyendo y escribiendo leyendas etc.

2. Marco teórico general

2.1 Los niveles de la lengua

El análisis lingüístico desde el punto de vista estructural efectúa la división de un todo en sus partes, lo que permite mostrar la interrelación entre las partes y el todo. Basándonos en los conceptos del análisis de los niveles de la lengua de Benveniste, podemos "dar con la arquitectura singular de las partes del todo" (1978: 118). Los niveles del discurso son planos horizontales, superpuestos y paralelos, que estructuran la lengua. Así, es necesario que en esta investigación definamos cada nivel para determinar en cuál de ellos se trabajará.

Según la lingüística, los sonidos de una lengua son estudiados por la fonología (nivel fónico-fonológico); la forma de las palabras y sus combinaciones, por la gramática (nivel morfosintáctico); y el significado de las palabras, por la semántica (nivel léxico-semántico).

2.1.1 El nivel fónico-fonológico

El fonema es el elemento mínimo sin significado de la lengua; sin embargo, el fonema es capaz de determinar diferencias de significado (*pólo - bólo*); la fonética estudia los sonidos desde un punto de vista físico.

El estudio de la parte acústica o fónica del lenguaje, del que se ocupa la fonética, es complementado por la fonología, que se encarga de la función de los elementos fónicos de una lengua, es decir, de la descripción del sonido en virtud de las semejanzas y diferencias fónicas que presenta cuando funciona en la lengua.

2.1.2 El nivel morfosintáctico

“Si el fonema se define, es como constituyente de una unidad más elevada, el morfema” (Benveniste, 1978, p.121). El morfema es la unidad mínima con significado, es la unidad de la primera articulación y se opone así al fonema, mínima unidad sin significado que pertenece a la segunda articulación.

Las palabras se descomponen en fonemas y morfemas, y la palabra es la unidad que establece las distinciones entre morfología, sintaxis y lexicología. La morfología se ocupa de la estructura interna de las palabras y la sintaxis de las reglas que rigen su combinación para formar oraciones.

Nuestro análisis se centrará precisamente en este nivel, pues hemos analizado gramaticalmente los ejercicios de los alumnos.

2.1.3 El nivel léxico-semántico.

La semántica, en su sentido más general, es decir, como estudio de la significación de las palabras, tiene estrecha relación con el léxico. El estudio de las palabras como unidades léxicas está a cargo de la lexicología, que analiza las relaciones de esas unidades léxicas dentro del sistema de la lengua. La lexicología “trata de las palabras en general, tanto desde un punto de vista morfológico como semántico, y forma, con la fonología y la sintaxis, el triple aspecto bajo el cual es estudiado el lenguaje” (Roca-Pons, 1986: 13).

2.2 El desarrollo de la lengua materna. Un punto de vista funcional

El desarrollo de la capacidad de hablar y entender es parte importante en la vida social del hombre, por esto adoptar un criterio funcional de la lengua significa dar importancia a lo que el hablante - sin interesar su edad- haga con la lengua; es decir, a las diferentes relaciones sociales que a través de la lengua puede establecer, desarrollar o mantener. En particular nos interesa cómo el niño adquiere su lengua materna; la teoría funcional prefiere manejar el término “desarrollo de la lengua” en lugar de “adquisición de la lengua”. Esta teoría del desarrollo de la lengua se refiere a los procesos sociales que desembocan en dicho desarrollo, no a los procesos mentales, al comportamiento del individuo, a sus acciones e interacciones con su medio.

Durante las primeras etapas del desarrollo de la lengua “podemos observar el proceso mediante el cual el niño gradualmente ‘aprende a significar’, pues en eso consiste el aprendizaje de la primera lengua” (Halliday, 1978: 30). Así, lo que el niño adquiere en realidad es un “potencial de significado”; esto es, el niño domina funciones elementales de la lengua, donde tiene opciones de significado que irán aumentando a medida que obtenga los resultados deseados.

Halliday ejemplifica sus estudios del desarrollo de la lengua con las acciones de un niño de nueve meses llamado Nigel: en sus investigaciones utilizó como base siete funciones iniciales que permiten observar los adelantos en el desarrollo de un niño de acuerdo con la intención que quiere transmitir con sus primeros sonidos verbales:

1. Instrumental (“quiero”): con el objetivo de satisfacer necesidades materiales.
2. Reguladora (“haz lo que te digo”): para la manipulación de las personas que lo rodean.
3. Interactiva (“yo y tú”): para involucrar a otras personas.
4. Personal (“aquí estoy”): para la identificación de sí mismo.
5. Heurística (“dime por qué”): para informarse del mundo exterior e interior.
6. Imaginativa (“finjamos”): para crear un mundo propio.
7. Informativa (“tengo que decirte algo”): para transmitir nuevos conocimientos.

Entre los significados del niño y los del adulto existe muy poca relación; y si a esto agregamos los significados que el adulto es capaz de captar, la diferencia es abismal. Existe, pues, una enorme separación entre ellos, a menos que sus expresiones puedan ser comprendidas con base en funciones que sean detectadas por el adulto "como medios plausibles de utilizar el lenguaje" (Halliday, 1978: 32).

Para que la lengua sea un medio de aprendizaje es necesario que el niño pueda "codificar con lenguaje", a través de palabras y estructuras, su relación con todo lo que está a su alrededor, personas y cosas que intervienen en ellas.

Aproximadamente a los 18 meses de edad el niño comienza a hacer suyo el lenguaje que escucha, crecerá con él y en él, y lo irá fortaleciendo y enriqueciendo como un medio para vivir y aprender, y cada vez más incorporará nuevas opciones de significado; pasará, así, de su lengua infantil a lo que se denomina 'lengua materna'. Este camino cambiante que sigue la evolución del niño continuará siendo funcional, porque las funciones antes concretas -relacionadas directamente con el entorno- adquirirán ahora un nivel abstracto; serán ahora nuevas funciones: experimental, lógica, interpersonal y textual. En ellas, por cierto, el entorno inmediato de objetos no es importante. Este proceso, que es lento, se inicia cuando el niño aprende a pedir cosas que no están presentes o cuando empieza a recordar objetos y sucesos que ya ha visto anteriormente.

La función experimental lo es porque el lenguaje tiene que interpretar la experiencia propia -lo que quiero comunicar- y el mundo interno, los procesos de la conciencia, con un número manejable de términos: tipos de procesos, acontecimientos, clases de objetos.

Ejemplo: "Un día estaba yo tocando un piano que hay en el trabajo de mi mamá pero mi hermana me empezó a corretear y entonces había un castillo y me empujó mi hermana y me abrí las cejas" (112F).

De la función lógica dice Halliday (1978: 34) que "el lenguaje tiene que expresar algunas relaciones lógicas elementales como *y*, *o*, *si*, lo mismo que las creadas por el propio lenguaje, como a *saber*, *dice* y *significa*".

Ejemplo: "Ella me dijo quieres ser mi novio y yo le dije si hago todo lo posible por estar a tu lado" (116M)

Cuando cumple con la función interpersonal, el lenguaje expresa los papeles que asumimos nosotros mismos -personalidad- y que imponemos a los demás -deseos, sentimientos, actitudes y juicios.

Ejemplo: "Me da gusto porque sé que ella vale más que yo y espero que ella reciba muchos regalos ya que yo no los tuve" (202F).

La función textual lo es porque lo que se dice debe vincularse con el momento -contexto- en que se dice.

Ejemplo: "Una anécdota importante fue cuando participé en el concurso de escoltas. Ensayamos el programa una y otra vez" (204F).

2.3 La gramática y la enseñanza de la lengua

Como ya se dijo, es necesario buscar alternativas para mejorar la competencia lingüística de los alumnos, así que será necesario precisar ahora este término.

La competencia lingüística es el conocimiento lingüístico que debe tener un hablante, conocimiento que es el resultado de poseer cierta cantidad de "hábitos gramaticales"; es decir, que es "un conocimiento implícito en el grado de dominio que el emisor posea de su lengua y que abarca la posibilidad de comprender y construir un número infinito de oraciones" (Beristáin, 1988: 104).

Pretender que los estudiantes de educación básica posean un grado de dominio aceptable de su lengua no es tarea sencilla, porque la escuela ha dado mucha importancia a la enseñanza

gramatical, como si con eso los alumnos pudieran ser competentes lingüísticamente. Esta enseñanza, dada en clases formales, únicamente almacena en la mente del alumno reglas y principios que por sí solos no lo ayudan a dominar su lengua; por esto la enseñanza de la lengua materna en las escuelas deja de estar en función con un desarrollo lingüístico y se convierte en un aprendizaje de sí misma; basta revisar someramente algún libro de español de educación básica para darse cuenta de que en ellos aún se pide a los alumnos que memoricen, por ejemplo, reglas ortográficas o definiciones de las partes de la oración, esto no ayuda en nada a los estudiantes porque desconocen lo más importante: su aplicación práctica; además, en estas reglas y definiciones se utilizan ejemplos que no coinciden con la manera de hablar de los estudiantes; por tanto, si la escuela está preocupada predominantemente por desarrollar una competencia gramatical jamás logrará una competencia lingüística "que asegure la producción de enunciados apropiados... El estudiante aprende, si acaso, a conocer un aspecto de su lengua -el morfosintáctico- pero ignora cómo emplearla para valerse de ella para dar expresión matizada a su pensamiento y fantasía" (Díaz, en Lope, 1987: 80).

Mientras la enseñanza de la gramática en la escuela se siga limitando a enunciar cuáles son las partes de la oración y la definición de cada una de ellas, el niño de educación básica continuará memorizando la información que se le proporcione sin ver en ella la parte funcional, lo que da como resultado que el niño emplee conceptos vacíos. Lo conveniente "es que el esfuerzo vaya dirigido a buscar un ajuste adecuado entre el habla del niño y las nociones gramaticales sobre las que se quiere hacerle discurrir" (Gili y Gaya, 1981: 165).

El estudio gramatical aislado no puede ser el único medio para conseguir el dominio del idioma; para apoyarlo se debe vincular con actividades de expresión oral o escrita a fin de detectar los problemas gramaticales que tenga el lenguaje de los alumnos y solucionarlos, además de enriquecerlo con nuevas formas de expresión; más que conocer la gramática de la lengua, lo importante es conocer la propia lengua y así utilizarla de modo adecuado. Para llevar a cabo este trabajo se debe permitir y buscar una participación activa del estudiante en el proceso educativo; poco a poco tienen que hacerse a un lado la recepción pasiva de las clases y el aprendizaje memorístico de los temas. El desarrollo de la lengua de un individuo se va dando en el contacto social, lingüístico, con los demás; es importante dar a los alumnos múltiples oportunidades para

exteriorizar sus opiniones, para expresarse mediante el diálogo, la discusión, la crítica, la composición o el comentario de textos.

Con respecto a este punto Marina Arjona dice: "La escuela debe enseñar a los alumnos a hablar, pero a hablar bien, para después -ya cumplido este primer propósito- enseñarles a escribir y luego a redactar, con todo lo que ello implica: riqueza de vocabulario, dominio de estructuras semánticas, madurez sintáctica, ortografía, puntuación, etcétera"(1995: 86). La escuela tiene, pues, el compromiso de apoyar al individuo en el desarrollo de las habilidades que él ya posee para expresarse: debe asegurar "a sus alumnos el acceso al dominio del universo léxico, las estructuras gramaticales y las estructuras discursivas que maneja un adulto culto, con el fin de que no sea objeto de discriminación" (p. 87).

Sin un nivel avanzado de posesión de su lengua, el individuo no logra ser un individuo completo: como lo explica Pedro Salinas, provoca pena, en ocasiones, "oír hablar a alguien que pugna, en vano, por dar con las palabras, que al querer explicarse, es decir, expresarse, vivirse, ante nosotros, avanza a tropicónes, dándose golpazos, de impropiedad en impropiedad, y sólo entrega al final una deforme semejanza de lo que hubiese querido decirnos" (1961: 25).

La poca capacidad que tienen los alumnos para expresarse con claridad es resultado de que los programas educativos dan pocas oportunidades de entrenarse en este aspecto. La enseñanza de la lengua materna en las escuelas debe desarrollar la capacidad de pensamiento, reflexión y argumentación, lo que al mismo tiempo permitirá al individuo el desarrollo de su lengua. Este entrenamiento debe ser planeado "en continuidad desde la escuela de párvulos hasta el doctorado universitario y sólo ello asegura una perfecta formación humanística de la juventud" (Gili y Gaya, 1981: 162), ya que a medida que vaya aumentando el nivel de escolaridad tiene que ir incrementándose la cantidad y la complejidad de la enseñanza gramatical, aunque sin descuidar la enseñanza de la lengua, pues "más que escolares gramáticos, (la escuela) deberá preocuparse por conseguir escolares capaces de expresarse con corrección, que posean una capacidad de expresión satisfactoria y suficiente" (Lope, 1994: 45).

En resumen, la propia lengua no se aprende en una gramática, pero ésta, bien enseñada, puede ayudar a mejorar las habilidades lingüísticas que ya se han adquirido, porque no se puede negar que el dominio de la lengua es el resultado de “un cierto nivel de inteligencia como base, un medio lingüístico y cultural especialmente cualificado, una abundante y sólida actividad lectora y voluntad para trabajar textos -análisis, crítica-” (Tusón, 1980: 13). El estudio de la gramática, en consecuencia, se encuentra en segundo término, en calidad de auxiliar, nunca en un papel protagónico.

2.4 La gramática estructural

Estructural, en sentido amplio, puede referirse a todas las corrientes de la lingüística moderna que consideran a la lengua como una estructura, es decir, como un sistema organizado. Esta idea parte de Ferdinand de Saussure en Europa y de Leonard Bloomfield en América. Sin embargo, en un sentido más riguroso pertenecen a la gramática estructural los trabajos que, por un lado, se oponen al nocionalismo de la gramática tradicional y, por otro, no siguen los principios de la gramática generativa (Harris y Hockett, Saussure, Bloomfield, Hjelmslev, Marinet).

Hijos del positivismo, un punto en el que coinciden todos los estructuralistas es la “verificabilidad”. Una afirmación que no puede ser comprobada no pertenece a la lingüística estructural: la palabra *casa* no tiene alternancia de género, como *lobo-loba*, así que no puede considerarse de género femenino a menos que esté dentro de un sintagma: *la casa amplia*.

Los criterios para definir y clasificar, según los estructuralistas, son “funcionales y formales” (no nocionales). Las categorías gramaticales serán distinguidas siempre y cuando tengan algún tipo de marca (forma); alguna marca, por ejemplo, es la alternancia de *o-a* de los adjetivos en español. Para definir la forma es necesario comparar elementos; por ejemplo, la palabra *caimos* no podremos agruparla como flexiva hasta que la pongamos junto a *caí*, *caiste*, etc.; con respecto a su función, un elemento tendrá valor sintáctico según los elementos que lo rodeen. Con base en estas consideraciones de forma y función el estructuralismo establece dos tipos de relación. Por un lado está la relación paradigmática o formal, en la que el elemento está relacionado con los demás elementos de una misma clase; es decir, *perro*, *niño* y *lobo* comparten una determinada

morfología. Por otro, existe la relación sintagmática o funcional, que indica que los elementos relacionados pertenecen a diferentes clases.

Para precisar un poco más las características de la gramática estructural, definiré la palabra *estructura*. *Estructura* o *sistema* en lingüística es una totalidad formada por las relaciones de oposición que mantienen sus elementos. Los fonemas consonánticos, por ejemplo, podrían conformar una estructura, o los oclusivos, o los vocálicos. El tipo de estructura que se elija tiene que estar aislada, para su estudio, de otros campos, y ser considerada una totalidad que, como antes dije, está formada por varios elementos que tienen entre sí por lo menos una característica común y otras diferentes que les permitan ser a cada uno. En las oraciones, simples o no, existen relaciones de constitución entre las partes y el todo. El concepto bloomfieldiano de estructura de constituyentes es ante todo sintáctico; por ejemplo, la siguiente es una representación no rotulada de una estructura de constituyentes:

/Yo creo (que fue el día (que salimos de excursión))! (102F)

Así, el objetivo del estudio lingüístico, para los investigadores estructuralistas, será indagar las relaciones entre los elementos. Benveniste precisó el principio básico de los estructuralistas: "El principio fundamental del estructuralismo reside en que la lengua constituye un sistema cuyas partes están unidas por una relación de solidaridad y de dependencia. Este sistema organiza una unidad: los signos articulados; que se diferencian y se delimitan mutuamente. La doctrina estructuralista enseña el predominio del sistema sobre los elementos; intenta deducir la estructura del sistema a través de las relaciones entre los elementos, tanto en la cadena hablada como en los paradigmas formales" (1978: 98).

Por todo lo anterior, los textos del *corpus* que recopilé se analizaron desde el punto de vista de la gramática estructural, porque para captar los procesos sintácticos en sus partes y en sus relaciones con el todo, la función y la forma son la manera más gráfica y lógica de entender la gramática.

2.5 El concepto de madurez sintáctica

El interés por encontrar índices objetivos que permitieran conocer el nivel de desarrollo sintáctico de los niños comenzó en los años treinta, cuando Anderson (en 1937) evaluó con métodos estadísticos tres índices del desarrollo del lenguaje. Analizó datos en oraciones largas (índice del pronombre), pero estuvo fundamentalmente interesado en el índice subordinado, que es una medida de complejidad sintáctica trazada años antes por La Brant (1933). Durante los 25 años que siguieron a esto no hubo ninguna aportación a este respecto. Fue hasta el año de 1965 en que Kellogg Hunt estudió las estructuras gramaticales en escritos de alumnos de 4o., 8o. y 12o. grados e hizo una evaluación crítica de los índices tradicionales del desarrollo de la lengua, además de proponer, basándonos en los índices de subordinación, tres índices para medir el desarrollo de la sintaxis en textos escritos.

En español se han realizado varios trabajos sobre esto con base en las propuestas de Hunt, a quien siguen fielmente.

Así *madurez sintáctica* es un tecnicismo que creó Kellogg Hunt y que hace referencia a la habilidad para producir estructuras oracionales complejas. Es opinión del mismo autor que dicha habilidad está en relación directa con la edad del sujeto estudiado, ya que cuanto mayor sea el niño en cuestión, más combinaciones tendrá la capacidad de llevar a efecto: el grado de complejidad se juzga por el número de transformaciones necesarias para la producción de una secuencia oracional. Así, un discurso escrito con oraciones simples separadas por puntos o unidas por la conjunción *y* será claro ejemplo de una elevada inmadurez sintáctica y, para vencerla, se deben manejar los recursos de que disponen las lenguas para combinar las oraciones simples en una sola, es decir, para hacerla más compleja sintácticamente. Como Hunt indicó, "la coordinación excesiva de cláusulas principales deberían ser un signo de inmadurez más bien que de madurez" (O'Donnell, 1976: 32). Sin embargo, cuando el individuo no ha tenido entrenamiento y, por lo tanto, carece de destrezas, es difícil que pueda procesar sintácticamente o que lo haga con el éxito adecuado.

Hunt propone dos unidades básicas y, como dije ya, para evaluar la madurez sintáctica, tres índices de medición.

1. La unidad terminal es la unidad más corta en que puede dividirse una parte del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo. Hunt considera que cada una de estas unidades incluye una cláusula principal o cláusulas subordinadas que se le suman. Tal unidad sería gramaticalmente competente para ser considerada oración, porque permite hacer un análisis objetivo de textos escritos al hacer caso omiso de la mala puntuación.

2. La cláusula es un sujeto o conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito, o un conjunto finito de verbos coordinados, que corresponden a lo que la gramática del español denomina oración simple, subordinada y subordinante.

Para obtener el primer índice se divide el número total de palabras por el número de unidades terminales (UT), que pueden ser oraciones simples o subordinadas.

El segundo índice es el promedio de longitud de la cláusula. Se calcula dividiendo el número total de palabras por el número de cláusulas que tiene el texto.

El tercer índice es el promedio por UT, que se obtiene dividiendo el número total de cláusulas por el total de UT.

En mi investigación no he seguido literalmente a Hunt por las razones que más adelante se explican; de él únicamente empleo el concepto de madurez sintáctica.

3. Análisis e interpretación de los resultados.

Para poder realizar el análisis gramatical de las muestras, que fue constantemente revisado y supervisado, se procedió a dividir el texto en oraciones, que se numeraron al final de cada separación y siguiendo el concepto de Bloomfield, quien considera que cada oración es una forma lingüística independiente, que no está incluida en virtud de ninguna construcción gramatical, en ninguna forma lingüística mayor. En cuanto al concepto de cláusula, yo lo manejaré como la parte de la oración que no es independiente, pero que tiene una frase nominal y una frase verbal coordinadas; es la parte subordinada de la oración, como lo podemos ver en el siguiente párrafo, tomado de una niña de segundo grado, en donde encontramos tres oraciones gramaticales y cinco cláusulas:

/Me dijeron (que quiénes eran)/ pero yo les contesté (que era mi problema)/ al otro día me dijeron (que los disculpara) (y que ellos no tenían derecho (a pedirme explicaciones))/

No sólo trabajé con subordinación, como se ha hecho en otras investigaciones, sino que he incluido las oraciones coordinadas para poder hacer una comparación más detallada de los cambios que se dan entre un sexo y otro, así como en los diferentes grados escolares y en las diferentes edades que corresponden a estos cursos.

Los índices que propone Hunt para la medición de la madurez sintáctica son sólo una parte; dan una visión segmentada de los resultados, que no permite observar el comportamiento sintáctico real de los alumnos. Por esto me propongo en esta investigación trabajar con la descripción que me proporciona el análisis gramatical, para así poder conocer lo que sucede con los índices de madurez que se obtengan.

Comenzaré presentando los cuadros que indican la cantidad de oraciones coordinadas y subordinadas que elaboró cada alumno, con la finalidad de mostrar un análisis descriptivo de los resultados; Además se incluye un análisis hecho con cocientes de momios, los cuales indican, en

una tabla de contingencia de dos por dos, la proporción que un renglón tiene con respecto al otro renglón en una clasificación por columna, es decir, presentar una tabla de contingencia de dos por dos, del tipo siguiente:

POBLACIÓN CLASIFICACIÓN

	I	II
A	a	b
B	c	d

El momio de la población A se forma como: $\varpi_1 = \frac{a}{b}$ y mide la relación entre las dos clases I y II, de igual manera se puede formar el momio para la población B: $\varpi_2 = \frac{c}{d}$

La relación que permite comparar las dos poblaciones con relación a la clasificación por clase es

definida como el cociente de momios y es: $\theta = \frac{\varpi_1}{\varpi_2} = \frac{\frac{a}{b}}{\frac{c}{d}} = \frac{ad}{cb}$ el cual indica la diferencia de

proporcionalidad de la población B con la población A respecto de la clasificación establecida. Si el cociente de momios es igual a uno esto indica que las poblaciones son iguales en esa clasificación. Si es menor que uno, ello implica que la población B es mayor que la población A, y si es mayor que uno, indica que la población A es mayor que la población B. Usualmente se interpreta en términos de base de 10 elementos, o de 100, según los resultados que se den.

3.1 Oraciones coordinadas

Los datos de los cuadros I-II nos permiten obtener los siguientes resultados:

Comparando a los alumnos de un mismo sexo, pero de diferente grado, encontramos que por cada 10 oraciones adversativas, disyuntivas e ilativas que haga una niña de segundo, una de primero hace 8; por cada 10 copulativas que haga una de segundo, la de primero hace 11.

En relación con los hombres tenemos que por cada 10 oraciones adversativas, disyuntivas e ilativas que elabore un alumno de segundo, el de primero hace tres; por cada 10 copulativas que construye uno de segundo, elabora 27 uno de primero.

Esto significa que si hay un cambio en el manejo de las coordinadas tanto en hombres como en mujeres al pasar de un grado a otro, puesto que las copulativas disminuyen y, por el contrario, las adversativas, disyuntivas e ilativas aumentan.

Comparando a los alumnos, de un mismo grado, por sexo tenemos que por cada 10 oraciones adversativas, disyuntivas e ilativas, que maneja un niño de primero, una niña construye 14. Por cada 10 copulativas que emplea un niño de primero, una niña hace siete. En segundo grado encontramos que por cada 10 adversativas, disyuntivas e ilativas que construye un niño, una niña elabora seis; por cada 10 copulativas que hace un niño, una niña elabora 16.

Lo anterior quiere decir que las niñas egresan de sexto grado con mejor manejo de las oraciones coordinadas que los niños, pero después de haber cursado un año en la secundaria la situación se invierte.

Al analizar lo que sucede entre un grado y otro, sin distinguir los sexos, la situación se presenta de la siguiente manera: por cada 10 oraciones copulativas que elabora un alumno de segundo, uno de primero hace 16; de cada 10 adversativas, disyuntivas e ilativas que construye uno de segundo, el de primero hace cinco.

Así, el manejo de las oraciones coordinadas mejora considerablemente cuando los alumnos pasan de un grado escolar a otro, ya que los de segundo grado emplean en menor cantidad las copulativas en relación con los de primero, que las usan demasiado, mientras que las adversativas, disyuntivas e ilativas se manejan más por los alumnos de segundo grado que por los de primero.

CUADRO I

Desglose de oraciones coordinadas de los alumnos de primer grado

Mujeres

Hombres

	Copulativas	Adversativas	Disyuntivas	Relativas	Total	Copulativas	Adversativas	Disyuntivas	Relativas	Total
1	26				26	30	5		1	36
2	18	9			27	15		2	2	19
3	21	6			26	33	1			34
4	18	1			19	32				32
5	40	2			42	20	6		1	27
6	25				25	39	2			41
7	12				14	35	1			36
8	29	1			30	38				38
9	21	3			24	21				21
10	25	2			27	37				37
11	14	1			15	23	2			25
12	30	3		1	34	21	1			22
13	19	2			21	9				9
14	19	1			20	30	2			32
15	26	2			28	27	1			28
16	32				32	15			1	16
17	28	5			33	30	1			31
18	21	2			23	10	2		3	15
19	20	3			23	10	5			15
20	38	5	1		44					
21	19	6			25					
Total	500	56	1	1	558	475	29	2	8	514

CUADRO II

Desglose de oraciones coordinadas los alumnos de segundo grado

Mujeres

Hombres

	Mujeres					Hombres				
	Copulativas	Adversativas	Disyuntivas	Relativas	Total	Copulativas	Adversativas	Disyuntivas	Relativas	Total
1	10	5	1		16	27	2			29
2	20	2			22	24	6			30
3	12	7			19	18	3			21
4	15				15	9	11		1	21
5	13	4		1	18	17	7		1	25
6	46	1			47	9	3	2		14
7	15	3			18	15	2			17
8	8	2	1		11	18	2			20
9	22	3			25	14	1	2		17
10	21	2			23	25				25
11	18	1			19	24	4	1		29
12	21	2	1		24	25				25
13	33		1		34	16	2			18
14	22				22	19	1			20
15	36	2			38	12	5			17
16	11	5			16	19	5		1	25
17	27	1			28	19	2			21
18	23	1			24	13	6			19
19	24	5			29					
20	12	1			13					
21	16	3			19					
22	14	3			17					
Total	439	53	4	1	497	323	62	5	3	393

3.2 Cláusulas

Los cuadros III a VI contienen el número de cláusulas (subordinadas) que elaboró cada alumno, lo que nos permite obtener la siguiente información, primero entre las mujeres de cada grado:

Por cada 10 cláusulas sustantivas que construye una alumna en segundo, la de primero hace ocho; por cada 10 adjetivas que elabora una alumna de segundo, la de primero hace 11; y por cada 10 adverbiales que elabora una de segundo, la de primero hace ocho.

En cuanto a los hombres tenemos que por cada 10 cláusulas sustantivas que elabore un alumno de segundo año, el de primero hace 14; por cada 10 adjetivas que construye uno de segundo, el de primero elabora siete; y por cada 10 adverbiales que hace uno de segundo, el de primero construye 12.

Así, entre las mujeres se incrementa un poco el uso de las cláusulas sustantivas y adverbiales de un grado a otro, pero disminuyen las adjetivas; entre los hombres decrecen las sustantivas y las adverbiales, sin embargo aumentan las adjetivas.

Comparando a hombres y mujeres de un mismo grado observamos que tanto unos como otros manejan 10 cláusulas sustantivas, en primer año; por cada 10 adjetivas que construya un niño, una niña hace nueve; y por cada 10 adverbiales que construya un niño, una niña elabora 16.

En el segundo grado, por cada 10 cláusulas sustantivas de un niño, una niña construirá 13; por cada 10 adjetivas que elabora un niño, una niña hace siete; y por cada 10 adverbiales que hace un niño, una niña elabora ocho.

Por lo tanto, los cambios que se dan al pasar de un grado a otro, comparando ambos sexos, son claros, porque estos resultados indican que ellas bajan la cantidad de cláusulas en segundo, en relación con los niños.

En lo relativo a las cláusulas por grado, encontramos que de cada 10 sustantivas que elabore un alumno de segundo, el de primero hace 11; de cada 10 adjetivas que hace uno de segundo, el de primero elabora ocho; y de cada 10 adverbiales que construye uno de segundo, el de primero elabora 11. En conclusión, tras cursar un año de secundaria no se observan cambios en la cantidad de cláusulas sustantivas y adverbiales, porque prácticamente no se observan cambios; en las adjetivas tampoco se observan grandes cambios.

CUADRO III

Desglose de cláusulas de las mujeres de primer grado

	Sustantivas			Adjetivas		Adverbiales								
	Compl. direct.	Supletivas	Predecativas	Especif.*	Adnom.**	Locativas	Temporales	Modales	Causales	Finales	Concesivas	Condic.	Comp.	Consecutivas
1	1			2					2	2				
2	2		2	2			1		4	1				1
3	6		1	7	1		2		3		1	1		
4	16			1					1	3				
5		2	1							8				
6	6			1			9	1		3	1			
7	5			1	2		7		4	4			2	
8	2			1			1		1	2				
9	8	2	2	3			1		1	3	1			1
10	14		1				6	3		3				
11	10	1		1					1	1			2	
12	5			3			2	1	8	3				
13	6			3			1			2				
14				3					6	2				
15				3			3	1	3	3				
16	9			1			4	1	2	4				
17	4			4			4		2	5				
18		1	2				1		2	1				
19	7			4			1	1	4					
20	10		1	5			2		4	2				
21	8	2	5	2			4	1	1	1				
Total	119	8	15	48	3		49	9	46	53	3	5	2	

* Las alumnas no emplearon cláusulas adjetivas explicativas, sólo especificativas.

** Hemos incluido estas cláusulas dentro del grupo de las adjetivas porque, por su función, modifican a un sustantivo.

CUADRO IV

Desglose de cláusulas de los hombres de primer grado

	Sustantivas			Adjetivas		Adverbiales								
	Compl. directo	Sujetivas	Predicativas	Especif.	Adnom.	Locativas	Temporales	Modales	Causales	Figurales	Concesivas	Condic.	Comp.	Consecutivas
1	6	1	1	1			10	1	1					
2	6			1			4	4	4	6				
3	4			1			1		1					
4	6				1		2		3	2				
5	8			1			3		7	3				
6	11			3			1		2					
7	6			1			2	3		1				
8	1													
9	5						4	2	2	3				
10	1							3		8				
11	6			3			2	2	1	1		1		
12	4		1	3			8	2		4				
13	4			1			4		2	1				
14	3	1		5		1	2	1	5	6				1
15				1			8		4	6				
16	11			1			6		4	2				
17				5						2				
18	2			2	1		3	4	1	2	1			
19	4			4	1	2	4	2	1	1				
Total	88	2	2	32	3	3	64	24	38	48	1	1		1

CUADRO V

Desglose de cláusulas de las mujeres de segundo grado

	Sustantivas			Adjetivas		Adverbiales							
	Comp. directo	Sujetivas	Predicativas	Especif.	Adnom.	Locativas	Temporales	Modales	Causales	Finales	Concesivas	Condic.	Comp. Consecutivas
1	9	2		3	4			3	6	4		1	
2	8			9			4	1	10	1		1	1
3	12			3			1		7				
4	4	1	1	3	1		6	1	2	1			
5	21	1		1			7	1	2	1			
6			1		1					3			
7	5			4			9	3		5			
8	5	13	6	6			7		1	1			
9	3	2		2			1	1	3	3			
10	11			1			3	1	4	1			
11	1	1	1	8			5	2	3				
12	2	2		2					8	3			
13	8									4		1	
14	7			1			4	2	3	3	1		
15	1			1	1		1		1	4			
16	11		2	2	2		1	1	8		1		
17	4			4			1	1	2	1			
18	1		2	2			3	2	3	1	1		
19	6			2			5	2	1	3			
20	4	3	1	1					11				
21	3	1	1	2	1		1		6				1
22	10			3	1		5	2	2	6			
Total	136	26	15	60	11		64	23	84	45	3	3	2

CUADRO VI

Desglose de cláusulas de los hombres de segundo grado

	Sustantivas			Adjetivas		Adverbiales								
	Compl. directo	Sujetivas	Predicativas	Especif. Adnom.		Locutivas	Temporales	Modales	Causales	Finales	Concesivas	Condic.	Comp.	Consecutivas
1	2		2	2			2	5	2	2				1
2	8	2	2	4			4	2	7	2	1			
3		9	1	6			2	1	4					1
4	10		2	3	2		2	2	7		1			
5	8	2		4			2	1	3	1				
6	2			3	2		2		4	3				
7		3		3	1					1				
8	1		1	1	1			2	1	2				
9				2			2			2		1		
10	1			3			3			8				
11	12			3	1		3	2		1				
12							3		1	5				
13	1		2		1		1		4	4				
14	1		1	2			4	2	2	3				
15	4			2			2		2	1				
16	4			1			3	1	3	2				1
17		1					3	1	1	3				
18	8	1	1	3		1	1	1	1	2				
Total	62	18	12	42	8	1	39	20	42	42	2	1	2	1

3.3 Nivel de desarrollo sintáctico

En los cuadros VII y VIII, la columna A nos muestra la cantidad de oraciones que elaboró cada alumno en su texto; la B indica el número de cláusulas, y la C, los porcentajes que reflejan el nivel de madurez de cada individuo, que se obtiene al dividir el número de cláusulas entre el número de oraciones.

En el cuadro VII, en el total de las columnas B podemos ver que las mujeres de primero construyeron más cláusulas (360) que los hombres (306); sin embargo, en el porcentaje total de la columna B se observa una diferencia mínima entre ellos con relación al total de la columna A. Por esto podemos decir que el comportamiento en cuanto al porcentaje total de subordinadas entre las mujeres (33.45%) y los hombres (33.47%) es uniforme. Los porcentajes de la columna C, de la misma manera, nos indican que el nivel de madurez es igual en hombres y mujeres (.50 en los dos). Asimismo, el cuadro nos indica que sólo una niña tiene el nivel de madurez arriba de uno (1.08), mientras que en los niños encontramos dos (1 y 1.04). El resto de los alumnos de este grado están abajo del promedio de .8, hasta llegar a .02 en un niño que construye 40 oraciones y sólo una es subordinada.

Las mujeres de segundo grado, como podemos observar en el cuadro VIII (columnas B), elaboran más cantidad de cláusulas que los hombres, situación semejante a lo que ocurre en primer grado; no obstante, el porcentaje total de estas columnas muestra una notoria diferencia, porque es más elevado el porcentaje de las niñas (41.62%), que el de los niños (36.54%).

En cuanto al nivel de desarrollo en este grado, los datos que aparecen en la columna C nos indican que las mujeres lo subieron mucho (.71%), mientras que los hombres sólo un poco (.57%); además, son más las mujeres que están arriba del promedio de uno (seis casos), ya que en primero sólo se presentó un caso; entre los hombres sólo encontramos un caso con promedio de uno en segundo, frente a los dos que hay en primero. El resto de los alumnos de este grado escolar se encuentra debajo del promedio de .85 de desarrollo, hasta llegar a un caso de .22, claramente mayor, eso sí, que el gravísimo .02 del niño de primer grado que ya mencioné.

Con estos resultados observamos que ambos sexos aumentan su desarrollo sintáctico, pero como se dijo al inicio de este capítulo, es necesario acercarse más a los fenómenos que tienen lugar en este tipo de evaluaciones describiendo lo que sucede con estos índices en el análisis gramatical para poder señalar con certeza si hay o no avance en el desarrollo sintáctico de los alumnos.

CUADRO VII

Nivel de madurez sintáctica en alumnos de primer grado

Número	Mujeres			Hombres		
	A	B	C	A	B	C
1	33	7	0.21	44	21	0.47
2	35	13	0.37	24	25	1.04
3	37	22	0.59	37	6	0.16
4	26	21	0.80	34	14	0.41
5	46	11	0.23	31	22	0.70
6	30	22	0.73	43	17	0.39
7	23	25	1.08	40	13	0.32
8	35	7	0.20	40	1	0.02
9	42	22	0.52	26	16	0.61
10	37	27	0.72	38	12	0.31
11	27	16	0.59	33	16	0.48
12	31	22	0.70	34	22	0.64
13	36	12	0.33	17	12	0.70
14	22	11	0.50	36	24	0.66
15	32	13	0.40	29	19	0.65
16	40	21	0.52	24	24	1.00
17	37	18	0.48	32	8	0.25
18	25	7	0.28	22	15	0.68
19	27	17	0.62	24	19	0.79
20	55	23	0.41			
21	40	24	0.60			
Total	716	360		608	306	
Porcentajes	66.542	33.457	0.50	66.52	33.479	0.50
Porcentaje grupal 0.50						

CUADRO VIII

Nivel de madurez sintáctica en alumnos de segundo grado

Número	Mujeres			Hombres		
	A	B	C	A	B	C
1	28	32	1.14	37	18	0.48
2	31	35	1.12	39	32	0.82
3	(-1) 33	23	0.69	24	24	1.00
4	26	20	0.76	34	29	0.85
5	31	34	1.09	32	21	0.65
6	51	5	0.09	19	16	0.84
7	30	26	0.86	(-1) 21	8	0.38
8	24	39	1.60	25	9	0.36
9	25	15	0.60	(-1) 24	7	0.29
10	33	21	0.63	32	15	0.46
11	25	21	0.84	37	22	0.59
12	28	17	0.60	28	9	0.32
13	40	13	0.32	25	13	0.52
14	30	21	0.70	25	15	0.60
15	40	9	0.22	24	10	0.45
16	29	28	0.96	30	15	0.50
17	29	13	0.44	25	9	0.36
18	31	15	0.48	26	19	0.73
19	34	19	0.55			
20	18	20	1.11			
21	26	16	0.61			
22	20	30	1.50			
Total	662	472		507	292	
Porcentajes	58.37	41.62	0.71	63.45	36.55	0.57
Porcentaje grupal 0.65						

3.4 Oraciones coordinadas de los alumnos de primero y segundo grados

A partir del cuadro IX se presentará la descripción del análisis sintáctico de la muestra.

Los datos de los cuadros IX y X permiten observar que los alumnos recurren mucho al uso de las oraciones copulativas, en particular con la conjunción *y*, todos presentan estas construcciones con el porcentaje más alto en relación con el empleo de cláusulas, situación que Hunt considera clara muestra de inmadurez en un escrito. Es necesario decir, sin embargo, que la variedad en el uso de los otros tipos de coordinación no indica inmadurez.

Las niñas de primero aparentemente utilizan menos copulativas (89.60%), y los niños más (92.40%). Pero al analizar horizontalmente los resultados, notamos que del total de copulativas empleadas por el grupo (90.95%), les corresponde un 51.28% a ellas y un 48.71% a ellos, porque éstos utilizan más variedad de coordinadas: por ejemplo, recurren más a las disyuntivas (66.66% frente a 33.33%) y a las ilativas (88.89% frente a 11.11%).

En el cuadro X vemos que se repite la situación de primer grado y que, aunque baja el uso de las copulativas en las mujeres, éstas continúan manjándolas más (88.30%), a diferencia de los hombres, que tienen 82.10%; sin embargo, al observar los resultados de modo horizontal no cambia el panorama, puesto que ellas emplearon del total de copulativas del grupo un 57.61%, mientras que ellos lo hicieron en el 42.38%. De igual manera que en primero, los hombres tienen más variedad de coordinadas: adversativas (53.91% frente a 44.08), disyuntivas (55.55% frente a 44.44%) e ilativas (75.00% frente a 25.00%).

Los resultados que se obtienen en el total horizontal de cada grado nos muestran que la coordinación copulativa desciende de uno a otro porque de 90.95% que hay en primero, en segundo tenemos 85.61%; y aumentan los porcentajes de las adversativas y disyuntivas; pero aunque bajó el porcentaje de las copulativas, éste sigue siendo muy alto, lo que nos indica que es mínimo el avance que se logra en el desarrollo sintáctico, tras un año escolar en secundaria.

CUADRO IX

Total de porcentajes en la elaboración de oraciones coordinadas de los alumnos de primer grado

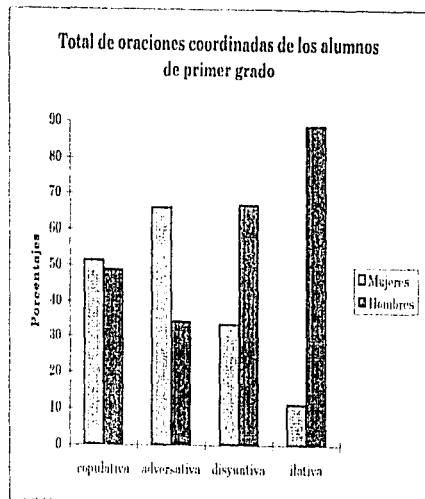
CLASIFICACIÓN	MUJERES: 21 ALUMNAS		HOMBRES: 19 ALUMNOS		TOTAL			
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	MUJERES	HOMBRES
copulativa	500	89.60	475	92.40	975	90.95	51.28	48.71
adversativa	56	10.00	29	5.60	85	7.92	65.88	34.11
disyuntiva	1	0.10	2	0.30	3	0.27	33.33	66.66
ilativa	1	0.10	8	1.50	9	0.83	11.11	88.89
Total	558	100.00	514	100.00	1072	100.00	52.05	47.94

CUADRO X

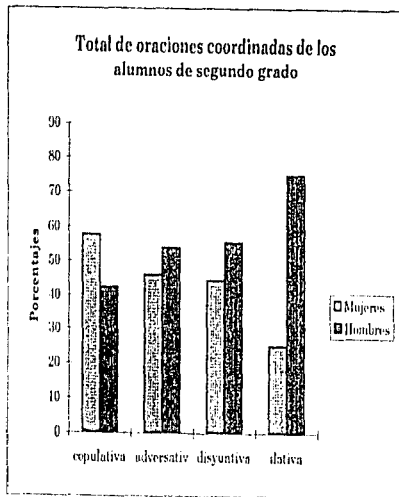
Total de porcentajes en la elaboración de oraciones coordinadas de los alumnos de segundo grado

CLASIFICACIÓN	MUJERES: 22 ALUMNAS		HOMBRES: 18 ALUMNOS		TOTAL			
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	MUJERES	HOMBRES
copulativa	439	88.30	323	82.10	762	85.61	57.61	42.38
adversativa	53	10.60	62	15.70	115	12.92	46.08	53.91
disyuntiva	4	0.80	5	1.20	9	1.01	44.44	55.55
ilativa	1	0.20	3	0.70	4	0.44	25.00	75.00
Total	497	100.00	393	100.00	890	100.00	55.84	44.15

Gráfica I



Gráfica II



Nota: En estas gráficas podemos apreciar que los hombres presentan mejor manejo de las coordinadas en los dos grados porque tienen mejor distribución.

3.5 Cláusulas de los alumnos de primer grado

En el cuadro XI notamos que las mujeres de primer grado manejan más las cláusulas sustantivas (39.44%), en tanto que los hombres tienen un menor uso de este tipo de construcción (29.96%); en cuanto a las cláusulas adjetivas, nuevamente las mujeres presentaron mayor cantidad (14.16%) que los hombres (11.40%); pero en las cláusulas adverbiales ellos tienen el mayor porcentaje (58.63%), en tanto que ellas las emplean menos (46.38%).

La tabla muestra además, en esta misma columna, el empleo de cada tipo de cláusula; se puede ver, por ejemplo, que ellas tienen un mayor uso de las de complemento directo (32.96%), mientras que ellos las usan menos (28.66). En las especificativas, ellas logran un 13.29% y ellos un 10.42%. Caso contrario sucede con las temporales, de las cuales los niños presentan 20.84% y las niñas, 13.57%. Con estos datos podemos decir que las mujeres tienen manejaron más las cláusulas sustantivas y adjetivas en este grado, mientras que los hombres emplean más las cláusulas adverbiales.

Dentro del grupo de las sustantivas, tanto los niños como las niñas utilizan más las sustantivas de complemento directo. Igualmente, de las adjetivas son las especificativas las empleadas en mayor cantidad por ambos sexos. Fenómeno diferente ocurre con las adverbiales, puesto que las niñas tienen un mayor manejo de oraciones finales, seguidas de las temporales; los niños muestran un mayor uso de oraciones comparativas, seguidas de las finales.

En relación con el total horizontal de porcentajes en la elaboración de cláusulas de los alumnos de primer grado, observamos que en él se emplean en mayor cantidad las que son de complemento directo (31.03%), las temporales (16.94%) y las finales (15.04%).

Dentro del total de cada grupo de cláusulas encontramos que sobresalen en las sustantivas las de complemento directo (88.46%); en las adjetivas, las especificativas (93.02%) y entre las adverbiales, las temporales (32.56%) Es necesario resaltar aquí que podríamos hablar de los diferentes grados de complejidad en la construcción de cláusulas porque las de complemento directo son obligatorias en la lengua lo que justifica el porcentaje tan elevado en su uso. En cuanto

a las adjetivas, las especificativas no presentan dificultad porque los alumnos recurren mucho a los detalles en sus narraciones, por esto es que son las más empleadas; no hay uso de explicativas porque éstas reflejarían un alto desarrollo sintáctico.

Parecería claro suponer que los alumnos pueden ubicar sus acciones en el lugar y en el tiempo, sin embargo, cuando se trata de cláusulas adverbiales circunstanciales observamos lo opuesto porque únicamente manejan las adverbiales de tiempo; probablemente el uso del resto de cláusulas, que son de mayor complejidad, las desarrollen conforme avance la edad de los individuos.

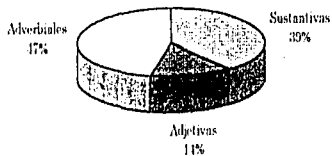
Cuadro XI

Total de porcentajes en la elaboración de cláusulas de los alumnos de primer grado

CLASIFICACIÓN	MUJERES: 21 ALUMNAS			HOMBRES: 19 ALUMNOS			TOTAL		
	Absolutos	Relativos		Absolutos	Relativos		Absolutos	Relativos	
SUSTANTIVAS									
compl. directo	119	32.96	83.80	88	28.66	95.65	207	31.03	88.46
subjctivas	8	2.21	5.63	2	0.65	2.17	10	1.50	4.27
predicativas	15	4.15	10.56	2	0.65	2.17	17	2.55	7.26
Total	142	39.44	100.00	92	29.96	100.00	234	35.08	100.00
ADJETIVAS									
especificativas	48	13.29	94.11	32	10.42	91.42	80	11.99	93.02
adnominales	3	0.83	5.88	3	0.97	8.57	6	0.90	6.98
Total	51	14.16	100.00	35	11.40	100.00	86	12.89	100.00
ADVERBIALES									
locativas				3	0.97	1.66	3	0.45	0.86
temporales	49	13.57	29.34	64	20.84	35.55	113	16.94	32.56
modales	9	2.49	5.38	24	7.81	13.33	33	4.95	9.51
causales	46	13.01	27.54	38	12.37	21.11	84	12.59	24.21
finales	53	14.68	31.73	48	15.63	26.66	101	15.14	29.11
concesivas	3	0.83	1.79	1	0.32	0.55	4	0.60	1.15
condicionales	5	1.38	2.99	1	0.32	0.55	6	0.90	1.73
comparativas	2	0.55	1.19				2	0.30	0.58
consecutivas				1	0.32	0.55	1	0.15	0.29
Total	167	46.38	100.00	180	58.63	100.00	347	52.02	100.00
TOTAL	360	100.00		307	100.00		667	100.00	

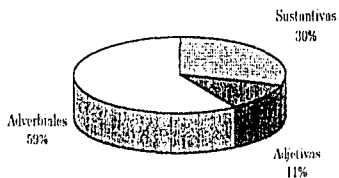
Gráfica III

Cláusulas de primer grado (Mujeres)



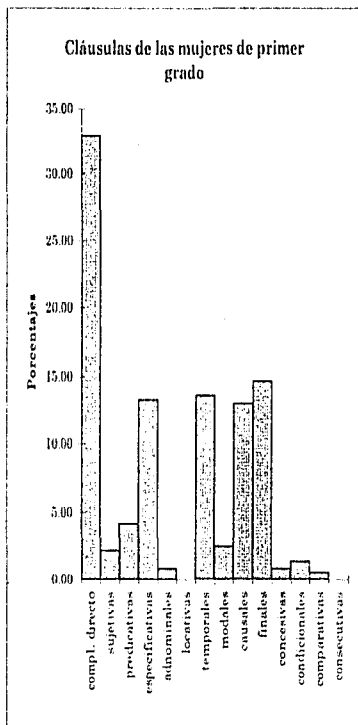
Gráfica IV

Cláusulas de primer grado (Hombres)

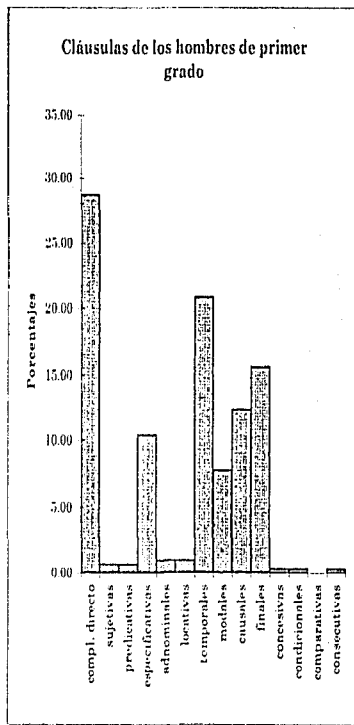


Nota: Se observa que las mujeres tienen mayores porcentajes en las cláusulas sustantivas y adjetivas que los hombres, y los hombres emplean más cláusulas adverbiales que las que usan ellas.

Gráfica V



Gráfica VI



Nota: Entre las mujeres se observa mejor distribución de subordinadas que entre los hombres.

3.6 Cláusulas de los alumnos de segundo grado

En el cuadro XII los datos indican que las mujeres de segundo grado utilizan 35.70% las cláusulas sustantivas, en tanto que los hombres las utilizan 31.50%. En relación con las cláusulas adjetivas, los niños presentan mayor porcentaje en su empleo (17.12%), mientras que las niñas las utilizan en 15.04%. Asimismo, los hombres aventajan a las mujeres en el uso de cláusulas adverbiales, porque ellos las manejan 51.36% y ellas 47.45%. Comparando estos porcentajes con los que obtuvimos en primer año, observamos que los niños, aunque bajaron en el empleo de las adverbiales, siguieron manteniendo más elevado el manejo de estas cláusulas que las niñas. En las adjetivas notamos que ellos aumentaron su uso en segundo grado y en las sustantivas ellas continúan con el mayor porcentaje.

En estos resultados podemos observar que las niñas tienen más cantidad de cláusulas de complemento directo, un 28.87%, mientras que los niños tienen 21.23%. Lo mismo ocurre con las oraciones temporales y causales: ellas emplean las temporales un 13.55% y ellos un 13.35%, y las causales ellas un 17.79% y ellos un 14.38%. Es necesario agregar que con respecto a los alumnos de primero los hombres de segundo disminuyeron el uso de oraciones de complemento directo, pero lo aumentaron en el de las subjetivas y predicativas; las mujeres sólo aumentaron su uso de subjetivas. Las niñas emplearon menos especificativas, pero incrementaron las adnominales, a diferencia de los niños, que subieron el porcentaje de uso tanto de las especificativas como de las adnominales. Los hombres bajaron el porcentaje de temporales; sin embargo, esto se compensa con el aumento en las causales. Las mujeres aumentaron considerablemente las causales, pero disminuyen demasiado en las finales y las condicionales.

Dentro del porcentaje que le corresponde a cada grupo de cláusulas, entre las sustantivas las que presentan mayor frecuencia de empleo son las de complemento directo: 76.83% en los niños y 67.39% en las niñas; entre las adjetivas, las más abundantes son las especificativas, que se comportan igual en ambos sexos (84%). No sucede lo mismo con las adverbiales, pues las niñas utilizan más las causales (37.50%), seguidas de las temporales (28.57%); mientras que entre los hombres es mayor el uso de las finales (28.00%), seguidas de las temporales (26.00%).

Si observamos los porcentajes totales de la elaboración de cláusulas en este segundo grado, sobre la horizontal, notamos que las más frecuentes fueron las de complemento directo (25.91%), pero bajaron si se comparan con los porcentajes de frecuencia de su uso en primer año (31.03%); las causales (16.49%) subieron, ya que en primero el porcentaje es del 12.59%, y las temporales (13.48%) bajaron en este grado, porque en primero tienen 16.94%. En primer grado las más usuales fueron las de complemento directo (31.03%), las temporales (16.94%) y las finales (15.14%).

Finalmente, dentro del grupo de cláusulas encontramos que en segundo grado sobresalen, lo mismo que en primer año (88.46%) las de complemento directo entre las sustantivas con un porcentaje muy elevado (73.60%); entre las adjetivas, las especificativas fueron muy frecuentes (84.29%), aunque más lo habían sido en primero (93.02%); y dentro del grupo de las adverbiales, las causales fueron las más frecuentes (33.68%), así como en primero con las temporales (32.56%).

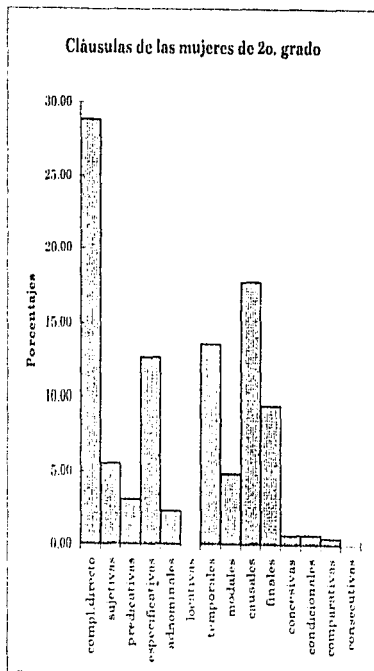
	Primer grado		Segundo grado	
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos
SUSTANTIVAS				
compl. directo	207	31.03	198	25.91
subjetivas	10	1.50	41	5.75
predicativas	17	2.55	27	3.53
Total	234	35.08	266	35.20
ADJETIVAS				
especificativas	80	11.99	102	13.35
adnominales	6	0.90	19	2.48
Total	86	12.89	121	15.83
ADVERBIALES				
locativas	3	0.15	1	0.13
temporales	113	16.94	103	13.48
modales	33	4.95	43	5.62
causales	81	12.59	126	16.49
finales	101	15.14	87	11.38
conesivas	1	0.08	5	0.65
condicionales	0	0.00	1	0.52
comparativas	2	0.30	4	0.52
consecutivas	1	0.15	1	0.13
Total	347	52.02	374	48.95
TOTAL	667	100.00	764	100.00

CUADRO XII

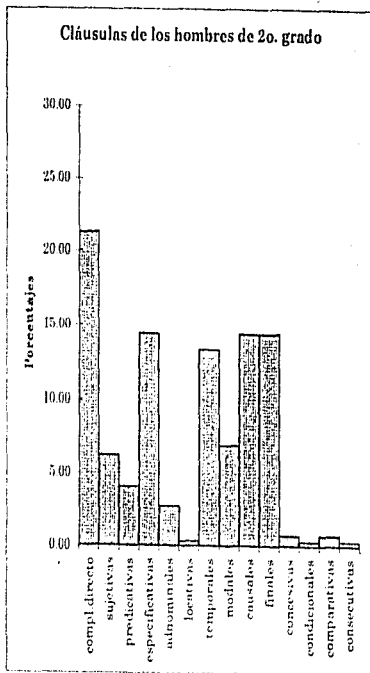
Total de porcentajes en la elaboración de cláusulas de segundo grado

CLASIFICACIÓN	MUJERES: 21 ALUMNAS			HOMBRES: 18 ALUMNOS			TOTAL		
	Absolutos	Relativos		Absolutos	Relativos		Absolutos	Relativos	
SUSTANTIVAS									
compl.directo	136	28.81	76.83	62	21.23	67.39	198	25.91	73.60
sujetivas	26	5.50	14.68	18	6.16	19.56	44	5.75	16.35
predicativas	15	3.17	8.47	12	4.10	13.04	27	3.53	10.00
Total	177	37.50	100	92	31.50	100.00	269	35.2	100.00
ADJETIVAS									
especificativas	60	12.71	84.50	42	14.38	84.00	102	13.35	84.29
adnominales	11	2.33	15.49	8	2.73	16.00	19	2.48	15.7
Total	71	15.04	100.00	50	17.12	100.00	121	15.83	100.00
ADVERBIALES									
locativas				1	0.34	0.66	1	0.13	0.26
temporales	64	13.55	28.57	39	13.35	26.00	103	13.48	13.48
modales	23	4.87	10.26	20	6.84	13.33	43	5.62	11.49
causales	84	17.79	37.50	42	14.38	28.00	126	16.49	33.68
finales	45	9.53	20.08	42	14.38	28.00	87	11.38	23.26
consecutivas	3	0.6	1.33	2	0.68	1.33	5	0.65	1.33
condicionales	3	0.6	1.33	1	0.34	0.66	4	0.52	1.06
comparativas	2	0.4	0.89	2	0.68	1.33	4	0.52	1.06
consecutivas				1	0.34	0.66	1	0.13	0.26
Total	224	47.45	100.00	150	51.36	100.00	374	48.95	100.00
TOTAL	472	100.00		292	100.00		764	100.00	

Gráfica IX

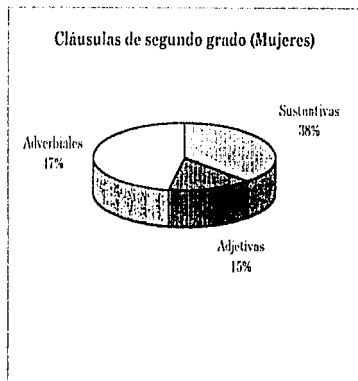


Gráfica X

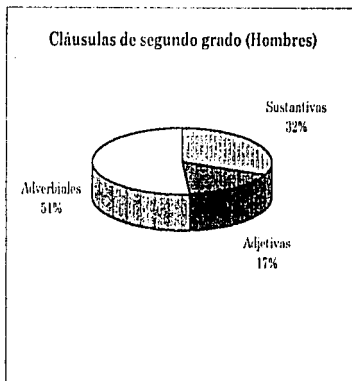


Nota: Se observa en este grado que los hombres tienen más variedad y cantidad de cláusulas, resultados opuestos a los de primer grado, donde las mujeres tuvieron mejores porcentajes.

Gráfica VII



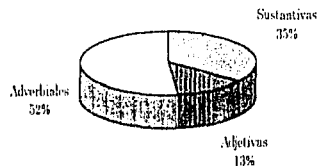
Gráfica VIII



Nota: En estas gráficas apreciamos que las mujeres, aunque manejan más cláusulas sustantivas que los hombres, disminuyeron su porcentaje de uso con respecto al grado anterior, mientras que los hombres lo aumentaron. En las adjetivas las mujeres no tuvieron un cambio significativo de primero a segundo, en tanto que en ellos sí lo hubo, porque lo incrementaron, y en las adverbiales ellas se mantuvieron igual que en primero y ellos bajaron demasiado el porcentaje.

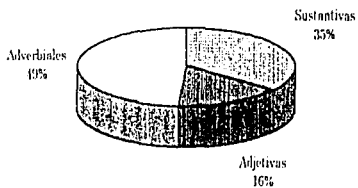
Gráfica XI

Total de cláusulas de los alumnos de primer grado



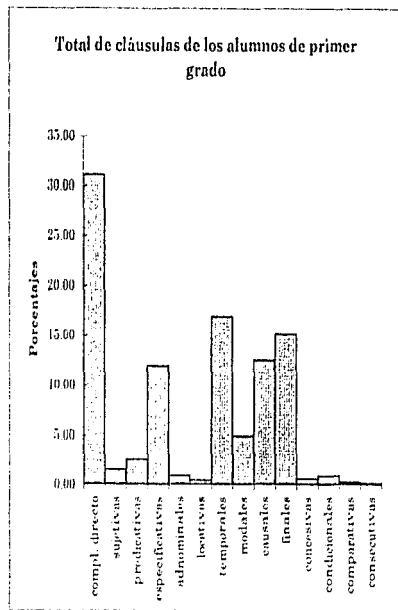
Gráfica XII

Total de cláusulas de los alumnos de segundo grado

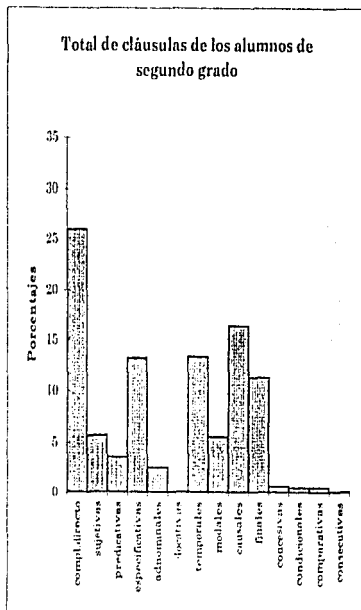


Nota: Las diferencias entre un grado y otro no son significativas porque las cláusulas sustantivas son empleadas en igual cantidad; en las adjetivas sí se observa aumento, pero baja el manejo de las adverbiales, cuando lo que cabría esperar es que subieran los tres grupos de cláusulas en segundo grado.

Gráfica XIII



Gráfica XIV



Nota: Al presentar con más detalle los datos de los tipos de cláusula, se puede observar que la cantidad de cláusulas de complemento directo, especificativas, locativas, temporales, finales y comparativas disminuye en los textos del segundo grado.

En los cuadros XIII al XVI veremos reunidas las oraciones coordinadas y las cláusulas de nuestro material; esto quiere decir que los cuadros y gráficas anteriores fueron parciales y que ahora reuniremos los datos para poder apreciar la totalidad y verificar si los resultados que obtuvimos cambian o no. Describiremos y analizaremos también las variantes de grado, sexo y edad.

3.7 Resumen por grado

Los datos que se pueden ver en el cuadro XIII nos indican que los alumnos de primero utilizan más cantidad de oraciones coordinadas (61.60%) que los alumnos de segundo (53.80%); sin embargo, las cláusulas sustantivas son más empleadas en segundo (16.26%), mientras que en primero su uso es un poco menos frecuente (13.45%); las adjetivas y las adverbiales presentan una situación semejante, porque en segundo emplean estas oraciones en el 7.31% y en el 22.61% respectivamente, a diferencia de primero, que tiene de adjetivas 4.94% y de adverbiales 19.95%.

En estas mismas columnas vemos el porcentaje de cada tipo de coordinación y de las cláusulas. En las coordinadas la frecuencia más alta, en ambos grados, corresponde a las copulativas: en primero 56% y en segundo 46%. De las cláusulas de complemento directo en primero encontramos 11.90% y en segundo, 11.97%, porcentaje prácticamente idéntico. También podemos observar que el uso de las cláusulas temporales en primero es muy similar al de segundo: 6.40% y 6.20%, respectivamente. Lo mismo sucede en los dos grados con las cláusulas finales: 5.80% en primero y 5.20% en segundo. En las cláusulas concesivas si hay alguna diferencia, porque en primero su uso representa el 2.30% y en segundo, el 0.30%. Caso contrario sucede con las cláusulas causales, que son más empleadas por los alumnos de segundo (7.60%) que por los de primero (4.80%).

En cuanto a los porcentajes de cada grupo de oraciones, encontramos que en primero utilizan más las oraciones copulativas e ilativas, mientras que en segundo las copulativas y las adversativas. Dentro de las sustantivas sobresale el empleo de las cláusulas de complemento directo en los dos grados. En las adverbiales observamos que en primer año de secundaria es

mayor el uso de las temporales seguidas de las finales y las causales; en segundo grado se emplean más las causales, seguidas de las temporales y las finales.

En este cuadro podemos observar también que igual que en los anteriores se obtuvieron porcentajes totales que permiten apreciar mejor los datos que corresponden a cada grado y así establecer una comparación. Lo que notamos en estas últimas columnas es que el primer grado emplea mayor cantidad de coordinadas ilativas (69.20%) y de copulativas (56.10%); no así en segundo, donde los mayores porcentajes los encontramos en las disyuntivas (75%) y en las adversativas (57.50%). Esto a diferencia de los resultados de los cuadros parciales (IX y X), donde se ve que en los dos grados los porcentajes más altos correspondieron a las copulativas y a las adversativas.

También observamos que de las cláusulas sustantivas las de complemento directo son más empleadas en primero (51.10%), mientras que en segundo lo son las subjetivas (81.40%); de las adjetivas, en este mismo grado es mayor el manejo de las oraciones especificativas (56.00%) y las adnominales (76.00%), en tanto que en primero su uso representa el 44.00% y el 24.00%, respectivamente. Por lo que toca a las adverbiales, en primero se emplearon más las locativas (75.00%) seguidas de las condicionales (60.00%), y en segundo fueron más utilizadas las comparativas (66.00%) y las causales (60.00%).

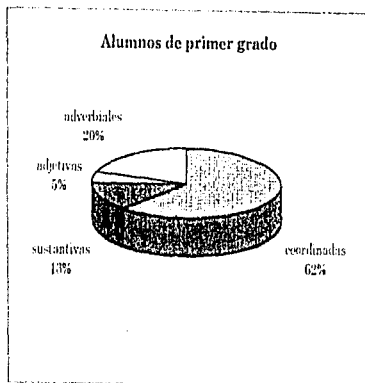
Finalmente, en los totales por tipos de oraciones notamos que en primer año es mayor el empleo de coordinadas (54.60%), mientras que en segundo es menor (45.30%); pero en las cláusulas, en segundo encontramos los mayores porcentajes: de sustantivas, 53.40%; de adjetivas, 58.45% y de adverbiales, 53.40%; mientras que primero tiene 46.52%, 41.54% y 46.60% respectivamente. Cuando se incluyen las oraciones coordinadas, que son las que más se emplean en los dos grados, cambian los porcentajes de acuerdo con su frecuencia de uso; sin embargo, al comparar los porcentajes dentro de cada grupo de cláusulas u oraciones, observamos que no hay mucho avance de un grado a otro, como se dijo antes (cuadros XI y XII).

Cuadro XIII

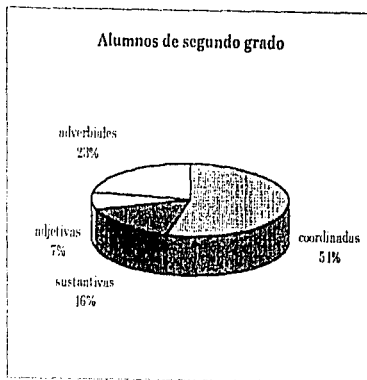
Resumen por grado

CLASIFICACIÓN	PRIMERO: 40 ALUMNOS			SEGUNDO: 40 ALUMNOS			TOTAL		
	Absolutos	Relativos		Absolutos	Relativos		Absolutos	Primero	Segundo
Coordinadas									
copulativas	973	36.00	39.99	762	36.60	87.60	1737	56.10	43.90
adversativas	85	4.80	7.59	115	6.90	12.90	209	42.50	57.50
disyuntivas	3	0.10	0.20	9	0.50	1.00	12	25.00	75.00
ativas	9	0.50	83.00	4	0.20	0.20	13	69.20	30.70
Total	1072	61.60	100.00	890	51.80	100.00	1962	54.60	45.30
Clausulas									
SUSTANTIVAS									
comp. directo	207	11.90	88.16	128	11.97	73.60	405	51.10	18.90
subjetivas	10	0.50	4.27	11	2.60	16.35	51	18.50	81.50
predicativas	17	0.90	7.26	27	1.60	10.01	41	38.60	61.40
Total	234	13.30	100.00	266	10.26	100.00	500	46.52	53.40
ADJETIVAS									
especificativas	80	4.60	93.02	102	6.10	85.00	182	44.00	56.00
adnominales	6	0.30	6.97	19	1.10	15.70	25	24.00	76.00
Total	86	4.94	100.00	121	7.31	100.00	207	41.54	58.45
ADVERBIALES									
locativas	3	0.10	0.86	1	0.06	0.26	4	76.00	23.00
temporales	114	6.10	32.56	103	6.29	27.54	213	52.30	47.60
modales	33	1.80	9.51	43	2.70	11.49	76	43.10	56.90
causales	81	4.80	24.20	126	7.60	31.68	210	40.00	60.00
finales	101	5.60	29.10	87	5.20	23.26	188	53.70	46.20
concesivas	4	2.30	1.15	5	0.30	1.33	9	14.40	55.30
condicionales	6	0.30	1.17	4	0.20	1.06	10	60.00	40.00
comparativas	2	0.10	0.57	4	0.20	1.06	6	33.30	66.60
consecutivas	1	0.05	0.23	1	0.06	0.26	2	50.00	50.00
Total	317	19.95	100.00	374	22.61	100.00	721	46.60	53.40
Total	667	38.30		761	46.10		1431	46.61	53.30
TOTAL	1739	100		1654	100		3393	51.00	49.00

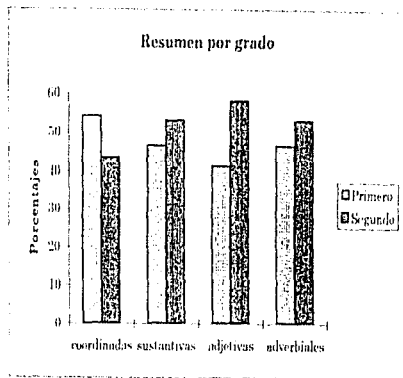
Gráfica XV



Gráfica XVI

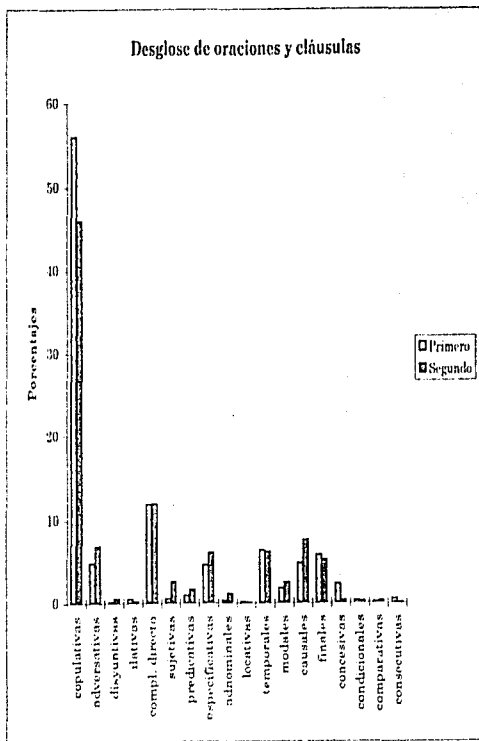


Gráfica XVII



Nota: Las oraciones coordinadas son las que permiten detectar si se presentan o no progresos en el nivel de desarrollo sintáctico por grado, porque es menor el uso de las cláusulas cuando hay más coordinadas.

Según se ve en la gráfica de barras, el uso de coordinadas disminuyó de 51.60% a 46.30%, por lo que sí se puede hablar de un ligero avance.



Nota: Al presentar con más detalle los datos de los tipos de oraciones y cláusulas, observamos que sí se puede decir que hubo un ligero avance en segundo grado porque disminuyen las coordinadas copulativas, pero siguen empleándose en mayor cantidad comparadas con el resto de oraciones y cláusulas. También vemos que en segundo grado baja el porcentaje de las coordinadas ilativas y el de las cláusulas locativas, temporales, finales, concesivas, consecutivas y condicionales; en las de complemento directo no hubo cambio.

3.8 Resumen por sexo de los alumnos de primer grado

En los totales de oraciones de primer grado, divididos en hombres y mujeres, que nos muestra el cuadro XIV, podemos observar que entre las niñas es menor el porcentaje de coordinadas (60.78%), mientras que los niños tienen un poco más (62.60%).

En cuanto a los totales de las cláusulas más abajo sobre esta misma columna, vemos que las mujeres presentan los mayores porcentajes en las sustantivas (15.46%) y en las adjetivas (5.58%) (los hombres en estas mismas cláusulas tienen 11.21% y 4.26%). Lo contrario sucede en las adverbiales, porque ellos las emplearon más (21.92%) que ellas (18.08%).

Así, aunque el resultado total vertical en las columnas favorezca a las mujeres en las subordinadas (59.20%), es notable que los hombres emplean más variedad, como lo corroboran los datos en el total horizontal: ellas tienen los mayores porcentajes en las copulativas y adversativas, en tanto que los niños distribuyen el uso de las coordinadas, lo que da como resultado que se inviertan los datos obtenidos en el total vertical, porque ahora el porcentaje menor lo tienen ellos (47.95%) frente a ellas (52.05%).

En el total horizontal de las cláusulas se mantiene la misma diferencia que se obtuvo en la vertical porque ellas emplean más sustantivas y adjetivas que ellos, pero al ver estos datos desde un punto de vista cualitativo los hombres presentan mejor manejo de adverbiales (51.88%) y también de coordinadas (47.95%), porque las distribuyen mejor, pues al disminuir el uso de copulativas aumentan el de adversativas, disyuntivas e ilativas.

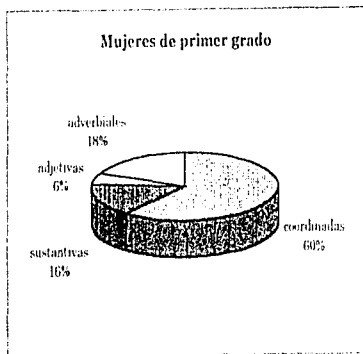
Es importante recordar que los índices de madurez obtenidos en el cuadro VI fueron de 0.50 para ambos sexos; sin embargo, en la descripción pormenorizada del análisis sintáctico que se hizo en esta investigación nos damos cuenta de que por sí solos esos índices no permiten apreciar si en realidad la madurez sintáctica en el grupo es igual, en cambio, con estos nuevos datos vemos que el desarrollo entre hombres y mujeres de un mismo grado es diferente: en primero, entonces, este grado es mejor en las mujeres que en los hombres.

Cuadro XIV

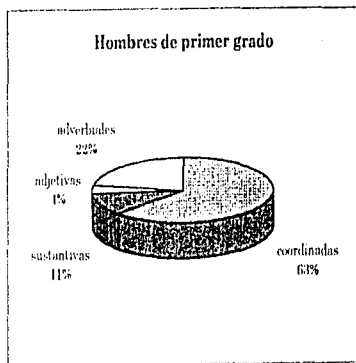
Resumen por sexo
Primer grado

CLASIFICACIÓN	MUJERES: 21 ALUMNAS		HOMBRES: 19 ALUMNOS		TOTAL				
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos Mujeres	Hombres		
Coordenadas									
copulativas	500	51.50	89.60	475	37.85	92.11	975	51.20	48.80
adversativas	56	6.10	10.00	29	30.53	5.61	85	65.89	34.10
disyuntivas	1	0.10	0.10	2	0.21	0.38	3	33.30	66.60
ilativas	1	0.10	0.10	8	0.97	1.55	9	12.59	87.59
Total	558	60.78	100.00	511	62.60	100.00	1072	52.05	47.95
Cláusulas									
SOSTATIVAS									
compl. directo	119	12.96	83.80	88	10.71	95.65	207	57.40	42.50
subjctivas	8	0.80	5.63	2	0.24	2.17	10	80.00	20.00
predicativas	15	1.60	10.56	2	0.24	2.17	17	88.00	12.00
Total	142	15.46	100.00	92	11.20	100.00	234	60.68	39.31
ADJETIVAS									
especificativas	48	5.20	91.11	32	3.89	91.42	80	69.00	40.00
adnominales	3	0.30	5.88	3	0.36	8.57	6	50.00	50.00
Total	51	5.51	100.00	35	4.26	100.00	86	59.30	40.69
ADVERBIALES									
locativos				3	0.36	1.66	3		100.00
temporales	49	5.23	29.34	61	7.79	35.55	112	42.80	57.10
modales	9	0.98	5.38	24	2.92	13.33	33	27.20	72.80
causales	46	5.00	27.54	38	4.62	21.11	84	57.40	42.50
finales	53	5.77	31.73	48	5.84	26.66	101	52.49	47.50
concesivas	3	0.30	1.79	1	0.12	0.55	4	75.00	25.00
condicionales	5	0.54	2.99	1	0.12	0.55	6	83.30	16.60
comparativas	2	0.20	1.19				2	100.00	
consecutivas				1	0.12	0.55	1		100.00
Total	167	18.08	100.00	180	21.92	100.00	346	48.12	51.88
Total	360	39.20		307	37.39		667	53.97	46.01
TOTAL	918	100		821	100		1739	58.00	42.00

Gráfica XIX

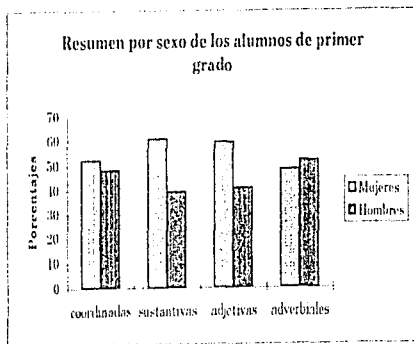


Gráfica XX

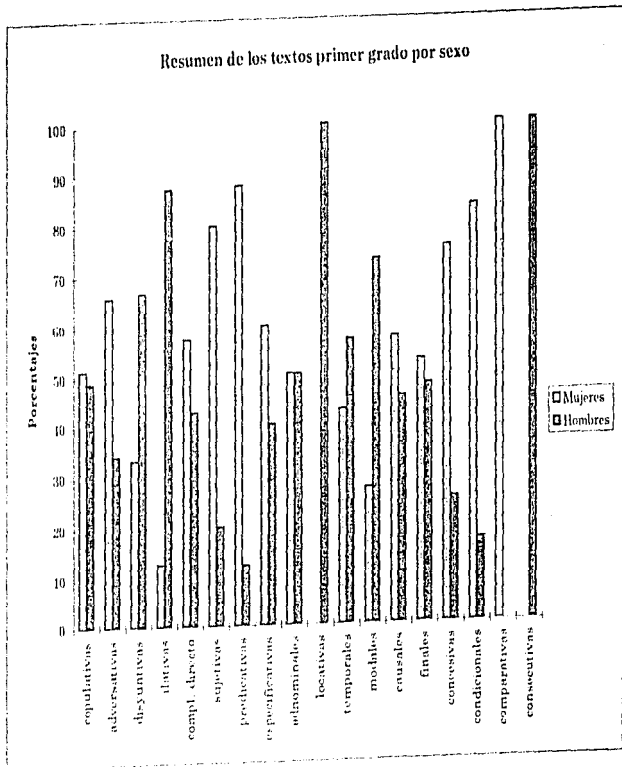


Nota: Al comparar mujeres y hombres en este grado observamos que ellas distribuyen más el uso de las cláusulas.

Gráfica XXI



Nota: El resumen en esta gráfica nos indica que es diferente el desarrollo sintáctico entre ambos sexos.



Nota: La diferencia de sexo entre los alumnos de primer grado es notoria porque ellas distribuyen más y mejor las cláusulas que ellos, mientras que los hombres trabajan mejor las oraciones coordinadas que las mujeres.

3.9 Resumen por sexo de los alumnos de segundo grado

El cuadro XV muestra todas las oraciones elaboradas por los alumnos de segundo grado diferenciándolos por sexo.

En los datos de esta tabla observamos que en el total de coordinadas, aunque es más bajo con respecto al grado anterior (en que las niñas tenían 60.78% y los niños 62.60%), ellas del mismo modo presentan menor manejo de coordinadas (51.20%) que los niños (57.30%).

En el total de cláusulas sustantivas en esta misma columna vemos que aumentó su uso de primero a segundo, porque las mujeres pasaron de 15.46 a 18.26, y los hombres de 11.20% a 13.43%.

En las adjetivas observamos que también subió el porcentaje: las niñas fueron de 5.50% a 7.30%; los niños tienen el mismo porcentaje que ellas, pero su aumento fue mayor porque llegaron de 4.26% a 7.29%. Sin embargo, en las adverbiales podemos ver que, contrariamente a lo que sucedió en el grado anterior (los hombres las emplearon más), no hay ahora mucha diferencia: 23.11% las mujeres y 22.04% los hombres. Lo que es necesario resaltar es que ellas aumentaron este uso de modo considerable, ya que en primero tenían 18.08%, y ellos 21.92%, lo que indica que los niños no avanzaron. Al hacer una comparación de estos datos con los que obtuvimos en los cuadros parciales (XI y XII), notamos que de primero a segundo ellas no tuvieron un cambio importante, debido a que subieron de 46.38% a 47.45%; pero ellos sí cambiaron, pues bajaron siete puntos porcentuales (de 58.63% a 51.36%).

En cuanto al total de cláusulas, siguiendo sobre estas columnas, observamos que aunque hombres y mujeres suben sus porcentajes en este segundo año, los datos nos indican también que las copulativas son las más empleadas por ambos sexos, pero en menor cantidad que en primer año.

Las cláusulas de complemento directo continúan con el porcentaje más alto en este grupo de formas verbales dependientes, pero vemos que las niñas las aumentaron en relación con el grado anterior (de 12.96% a 14%) y los niños las bajaron (de 10.71% a 9%).

Las especificativas subieron su porcentaje en este grado, y tienen un comportamiento semejante en los dos sexos: 6.19% en niñas y 6.13% en niños.

En el grupo de las adverbiales observamos que en las niñas las temporales y las causales subieron su porcentaje en este segundo grado, sin embargo en las finales lo bajaron; los niños bajaron en las temporales, pero subieron en las causales y en las finales. En el resto de las cláusulas, los porcentajes indican que no hay cambio entre ambos sexos ni entre los dos grados.

Por otra parte, en la columna del total los datos indican que las mujeres tienen porcentajes más altos en las coordinadas, igual que en primer grado, lo que nuevamente favorece a los hombres, porque ellos tienen menor porcentaje en las copulativas, aspecto que indica mayor madurez sintáctica.

En el grupo de las sustantivas, a pesar de que ellas las manejan más (65.70% frente a 34.30%), es importante resaltar que los hombres bajan las cláusulas de complemento directo del 42.50% que tenían en primero a un 31.30% en segundo, situación que los favorece otra vez, porque éste es un complemento más frecuente y obligatorio en la lengua y por lo mismo más fácil, y porque ellos aumentan el porcentaje de subjetivas y predicativas. Las mujeres en cambio aumentan las cláusulas de complemento directo de 57.40% en primero a 68.60% en segundo, y bajan los porcentajes de subjetivas y predicativas.

Las mujeres emplean más cláusulas adjetivas que los hombres, pero internamente vemos que el comportamiento está equilibrado porque ellas, al pasar de un grado escolar a otro, bajan en las especificativas pero suben en las adnominales, mientras que los hombres, al subir en las especificativas, bajan en las adnominales.

A diferencia de lo que ocurre en primer grado, en segundo año los hombres bajaron demasiado el porcentaje de las adverbiales (de 51.88% a 40.11%), al tiempo que las niñas subieron (de 48.12% a 59.89%). Pero el comportamiento interno nos dice que los hombres se mantuvieron igual que en primero en las locativas, las finales y las consecutivas, que subieron su porcentaje en las concesivas, condicionales y comparativas y que bajaron en las temporales, modales y causales; en tanto que las niñas se mantuvieron en las finales, subieron en las temporales, modales, causales y concesivas, y bajaron en las condicionales y comparativas.

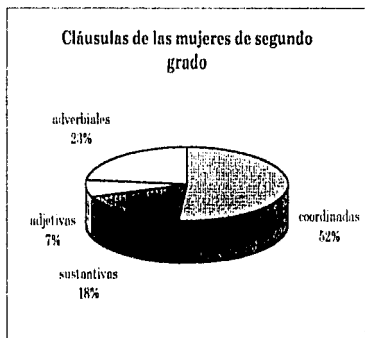
Acerca de estos totales podemos decir que los hombres tienen mejor manejo de cláusulas y oraciones coordinadas que las mujeres, aunque ellas tengan más cantidad de cláusulas (emplean mucho las de complemento directo), porque entre ellos se observa mayor distribución y variedad. Por último, es interesante hacer notar que los alumnos encuestados aumentaran de un grado a otro el uso de las mismas cláusulas, lo que hace incrementar los porcentajes, pero en realidad no enriquecen los textos con el empleo de nuevas estructuras gramaticales, como serían las de carácter cuantitativo (comparativas y consecutivas) o algunas causativas (como las concesivas y condicionales).

Cuadro XV

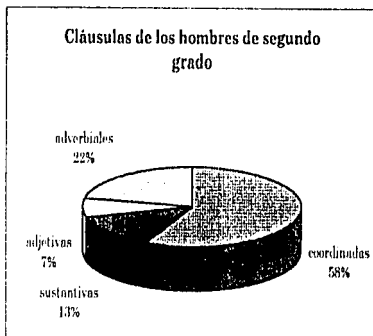
Resumen por sexo
Segundo grado

CLASIFICACIÓN	MUJERES. 22 ALUMNAS		HOMBRES. 18 ALUMNOS		TOTAL				
	Absolutos	Relativos		Absolutos	Relativos		Absolutos	Mujeres	Hombres
Coordiadas									
copulativas	439	15.30	88.39	321	17.10	82.10	762	57.61	42.38
adversativas	51	5.19	10.60	62	2.99	15.70	113	16.08	51.00
disyuntivas	4	0.10	0.80	5	0.20	1.20	9	41.01	55.55
dativas	1	0.10	0.20	3	0.19	0.70	4	25.00	75.00
Total	497	51.29	100.00	333	57.30	100.00	830	55.81	44.25
Clausulas									
SUSTANTIVAS									
compl. directo	136	14.00	76.83	62	9.90	67.39	198	68.60	31.30
subjctivas	26	2.69	14.68	18	2.60	19.56	44	50.00	41.00
predicativas	15	1.50	8.17	12	1.70	13.01	27	55.50	44.40
Total	177	18.26	100.00	92	13.17	100.00	269	65.70	31.30
ADJETIVAS									
pspecificativas	60	6.19	81.50	42	6.13	81.00	102	58.80	41.10
adnominales	11	1.13	15.49	8	1.16	16.00	19	57.89	42.20
Total	71	7.32	100.00	50	7.29	100.00	121	58.60	41.40
ADVERBIALES									
locativas				1	0.10	0.66	1		100.00
temporales	64	6.60	28.57	39	5.60	25.26	103	62.10	37.90
modales	23	2.39	10.26	20	2.90	13.31	43	51.40	45.50
causales	81	8.60	37.50	42	6.10	27.28	123	66.60	33.30
finales	35	4.60	20.08	42	6.10	27.28	87	51.70	48.20
concesivas	3	0.30	1.33	2	0.20	1.33	5	60.00	40.00
condicionales	3	0.30	1.33	1	0.10	0.66	4	75.00	25.00
comparativas	2	0.20	0.89	2	0.20	1.33	4	50.00	50.00
consecutivas				1	0.10	0.66	1		100.00
Total	224	23.11	100.00	130	22.01	100.00	354	59.89	40.11
Total	472	48.70		292	42.60		764	61.70	38.30
TOTAL	969	100.00		685	100.00		1654	58.00	42.00

Gráfica XXIII

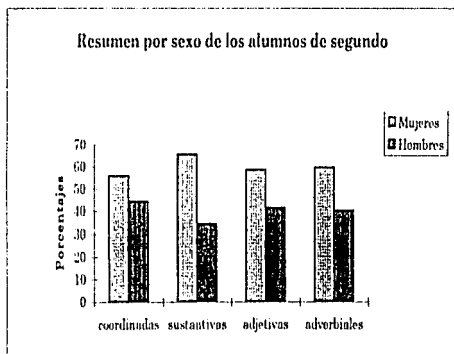


Gráfica XXIV



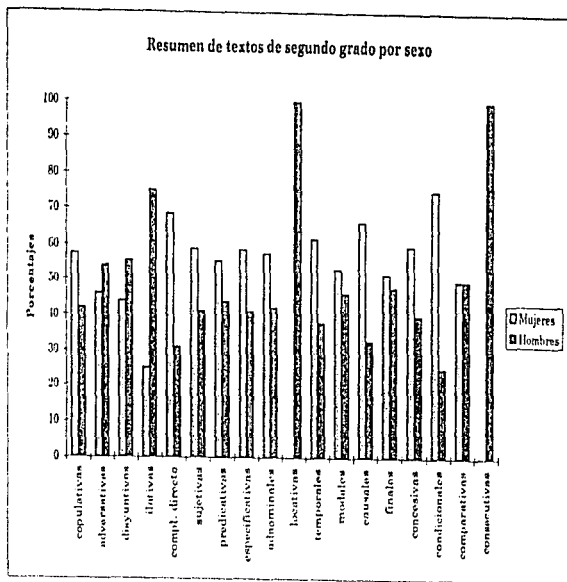
Nota: Observando por separado el manejo de estructuras, notamos que sólo en las coordinadas y en las cláusulas sustantivas (G26) se presenta una diferencia significativa.

Gráfica XXV



Nota: En la gráfica de barras se aprecia lo mismo que sucedía en primer grado, porque los hombres emplean menos la coordinación que las mujeres; sin embargo, las cláusulas sustantivas, adjetivas y adverbiales son más usadas por ellas.

Gráfica XXVI



Nota: Al presentar con más detalle los datos de los tipos de oraciones y cláusulas de los textos de los alumnos de segundo grado por sexo, vemos que las mujeres continúan empleando más cláusulas que los hombres en este segundo grado, aunque con porcentajes más bajas que en el grado anterior. Las mujeres incrementaron el uso de oraciones coordinadas copulativas mientras que los hombres lo bajaron. Ellas disminuyeron en este grado sus porcentajes en las cláusulas subjetivas, predicativas, especificativas, temporales, finales, concesivas, condicionales y comparativas; aumentaron en complemento directo, adnominales y temporales.

Los hombres en este grado bajaron el uso de las sustantivas y aumentaron las adjetivas; en las adverbiales disminuyeron las finales, las concesivas, las condicionales y las comparativas, aumentaron el porcentaje en temporales, modales, causales y se mantuvieron en locativas y consecutivas. Entonces, se puede decir que los hombres de segundo grado tienen un ligero avance en el uso de cláusulas y oraciones con respecto a las mujeres.

3.10 Resumen por edad

En el cuadro XVI se consignan los datos por edad. Ahí podemos observar en la primera columna que baja el total de coordinadas entre los alumnos de 11 años (60.70%) y los de 12 años (59.30%), aunque no de modo significativo hasta los 13 años (55.70%). Asimismo, entre los alumnos de 13 y 14 años es tan pequeña la diferencia que podemos decir que no presentan cambios (55.70% a 55.10%). Sin embargo, en este grupo de oraciones internamente si existe una notable diferencia, ya que el uso de las copulativas tiende a ir bajando a medida que aumenta la edad (55.40%, 53.80%, 49.70% y 43.70%), mientras que se incrementa el empleo de las otras coordinadas, sobre todo el de las adversativas (5% a los 11 años, 10.40% a los 14 años).

En cuanto al total de cláusulas subordinadas sustantivas, en los alumnos de 11 años es alto (16.16%), pero baja claramente a los 12 años (13.27%); comienza a subir de nuevo a los 13 años (15.90%). Se incrementa aún más a los 14 años (17.60%). Si observamos lo que sucede en este grupo de cláusulas, notamos que el complemento directo es el que marca los cambios, que no son signos de mejora -como antes lo dijimos- por ser un complemento fácil, así que el hecho de que suba la cantidad no marca un incremento de desarrollo sintáctico. Por otra parte, sólo en las edades de 11 y 13 años es significativo el empleo de subjetivas y predicativas.

El total de adjetivas no indica que entre los alumnos de 11 y 13 años haya diferencia (5.30% y 5.70%), así como no la hay entre los de 12 y 14 años (6.20% y 6.70%). Sin embargo, dentro de este grupo de cláusulas si existe un movimiento ascendente, porque en los alumnos de 11 años hay 4.60% de especificativas; en los de 12 tenemos 5.60%, entre los de 13 años bajan las especificativas (4.80%), pero son los únicos que tienen un porcentaje muy alto en las adnominales (9.20%), y finalmente los de 14 años tienen 6.10% de especificativas.

En relación con el total de adverbiales, vemos que los porcentajes se van incrementando hasta los 13 años (17.70%, 21.09% y 22.50%), pero a los 14 años baja a 20.50%, por haberse manejado más cláusulas sustantivas que en las otras edades.

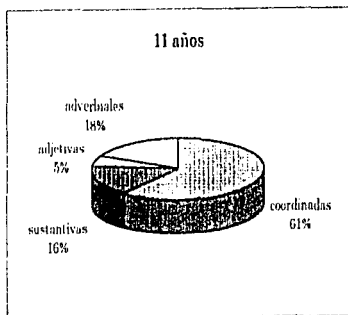
Dentro de este grupo de cláusulas, en relación con los otros los alumnos de 11 años manejan más finales (6.00%); los de 13 tienen el mayor porcentaje en las temporales (7.30%) y los de 14, en las causales (8.80%). Además, podemos observar que conforme aumenta la edad aumenta también la variedad en el uso de estas oraciones, por ejemplo entre los alumnos de 12 y 14 años o entre los de 11 y 13 años.

Cuadro XVI

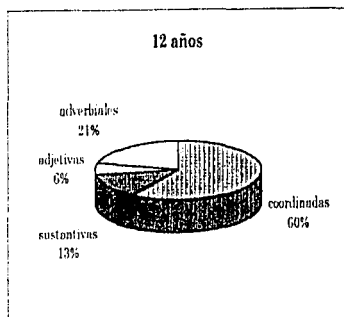
Resumen por edad

CLASIFICACIÓN	11 años: 11 alumnos		12 años: 28 alumnos		13 años: 23 alumnos		14 años: 12 alumnos					
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos				
Coordinadas												
copulativas	210	55.10	91.25	682	53.80	50.69	589	49.70	89.10	226	43.70	79.29
adversativas	22	5.00	8.36	63	4.90	8.37	61	5.10	9.22	54	10.10	18.94
disyuntivas				1	0.30	0.53	5	0.40	0.75	2	0.10	0.70
ilativas	1	0.20	0.38	3	0.20	0.59	6	0.50	0.50	3	0.60	1.05
Total	253	60.70	100.00	752	59.30	100.00	661	55.70	100.00	285	55.10	100.00
Cláusulas												
SOSTATIVAS												
compl. directo	62	14.30	88.57	132	10.40	78.57	147	12.40	77.77	77	14.80	84.61
subjctivas	1	0.90	5.71	20	1.50	11.9	25	2.10	13.22	7	1.30	7.69
prepositivas	1	0.90	5.71	16	1.20	9.52	17	1.40	8.99	7	1.30	7.69
Total	70	16.16	100.00	168	13.20	100.00	189	15.90	100.00	91	17.60	100.00
ADJETIVAS												
especificativas	20	4.90	86.55	71	5.60	89.87	57	4.80	83.82	32	6.10	91.42
adnominales	3	0.60	13.04	8	0.60	10.12	11	0.90	16.17	3	0.60	8.57
Total	23	5.50	100.00	79	6.20	100.00	68	5.70	100.00	35	6.70	100.00
ADVERBIALES												
locativas				3	0.20	1.12						
temporales	27	6.20	35.65	74	5.80	27.71	87	7.30	32.58	28	5.40	26.41
modales				33	2.60	12.35	36	3.00	13.48	11	2.10	10.37
causales	20	4.60	25.97	79	6.20	29.58	66	5.50	21.71	46	8.80	43.39
finales	26	6.00	33.76	73	5.70	27.34	69	5.80	25.81	15	2.90	14.15
concesivas	1	0.20	1.29	1	0.07	0.37	5	0.40	1.87	3	0.60	2.8
condicionales	3	0.60	3.89	1	0.07	0.37				1	0.10	0.91
comparativas				2	0.10	0.74	3	0.20	1.12	1	0.10	0.91
consecutivas				1	0.07	0.37	1	0.08	0.37	1	0.10	0.91
Total	77	17.70	100.00	267	21.00	100.00	267	22.50	100.00	106	20.50	100.00
Total	170	39.26		514	40.6		521	41.20		232	44.87	
TOTAL	433	100.00		1266	100.00		1185	100.00		547	100.00	

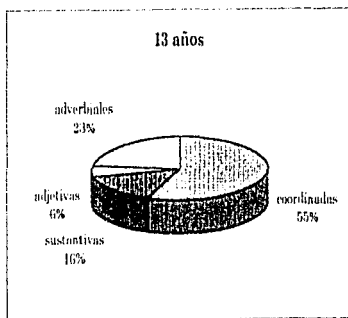
Gráfica XXVII



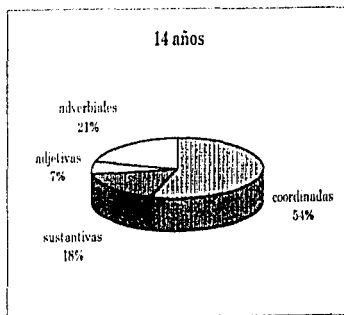
Gráfica XXVIII



Gráfica XXIX

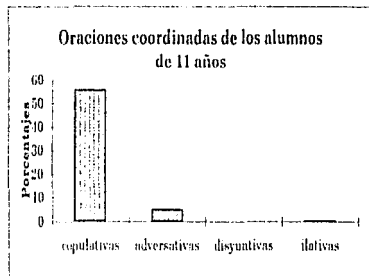


Gráfica XXX

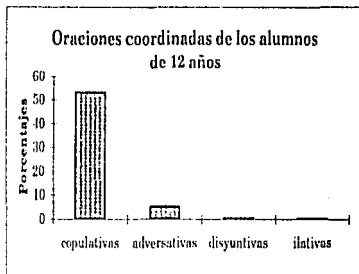


Nota: Estas gráficas indican el desarrollo sintáctico de los alumnos al avanzar en su desarrollo cronológico.

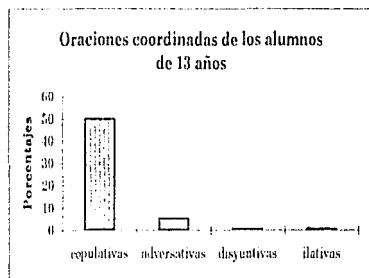
Gráfica XXXI



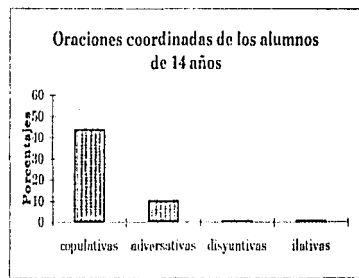
Gráfica XXXII



Gráfica XXXIII



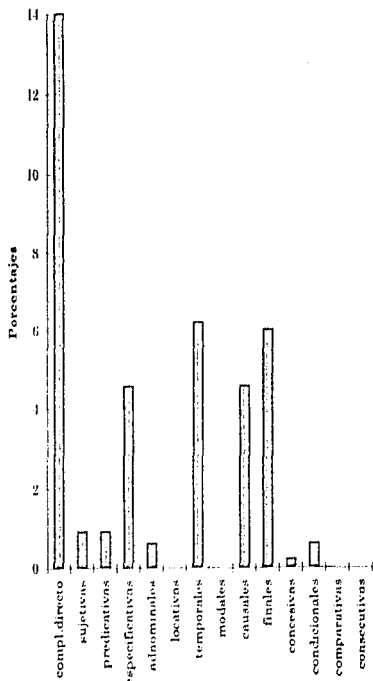
Gráfica XXXIV



Nota: Podemos observar que las oraciones copulativas van disminuyendo conforme aumenta la edad; paulatinamente crecen las adversativas, pero las disyuntivas e ilativas no muestran avances significativos.

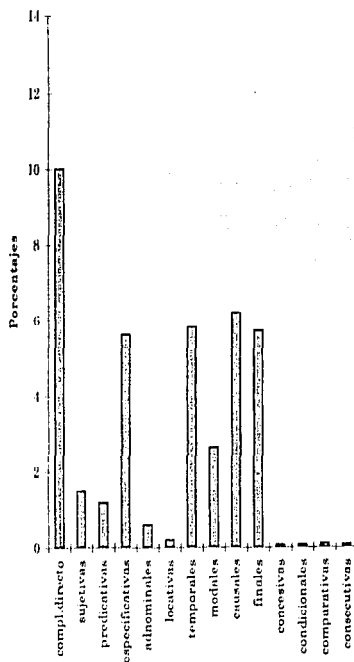
Gráfica XXXV

Cláusulas de los alumnos de 11 años

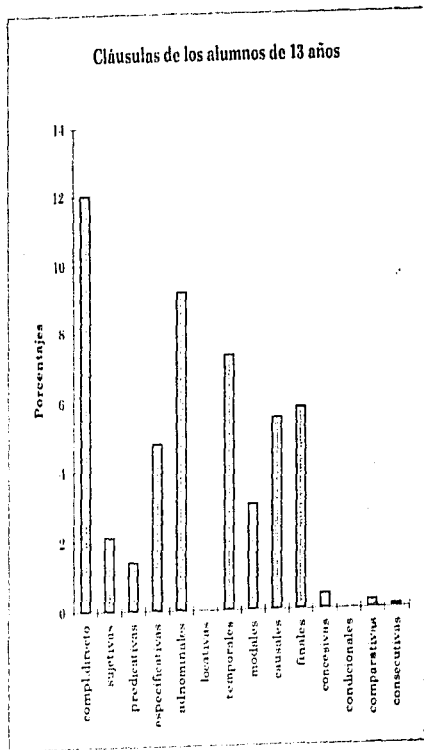


Gráfica XXXVI

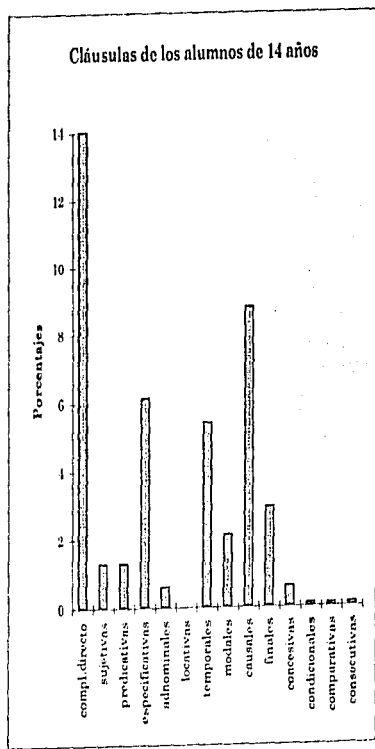
Cláusulas de los alumnos de 12 años



Gráfica XXXVII



Gráfica XXXVIII



Nota: Al presentando con más detalle los tipos de cláusulas por edad observamos que conforme avanza el desarrollo cronológico de los individuos aumenta la cantidad de cláusulas, aunque no su variedad.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

3.10 Análisis cualitativo

En mi investigación este análisis, tiene como finalidad detectar los fenómenos anómalos que hay en los textos. Para llevar a cabo este propósito, elaboré varias listas de los problemas que detecté. En algunos casos el problema era que ni siquiera se podía realizar el análisis sintáctico, debido a la falta de estructura de las construcciones. Es de llamar la atención el bajo dominio que los alumnos tienen de su lengua. Los casos a los que me refiero son construcciones sin verbo, sin puntuación, donde no se logra la construcción de una cláusula, donde existe gran ambigüedad gramatical, donde hay repeticiones, errores en el uso de las preposiciones, falta de concordancia, etcétera. Hablaré a continuación de algunas de estas anomalías, en las que se corrigió la ortografía al citar para una mejor comprensión.

Construcciones sin verbo

Veamos por ejemplo:

*En la escuela primaria que yo iba me la pasaba bien con mis amigos y siempre
con mis amigos a fiestas (209M)*

Esta ausencia de verbos en la oración aparece marcada en los cuadros que indican el nivel de desarrollo sintáctico con '-1', lo que quiere decir que se debe bajar un punto en el total de oraciones principales porque estas construcciones no son consideradas oraciones. Es importante agregar que estos casos pertenecen a alumnos de segundo grado, cuando hubiera podido ser más probable que fueran de primero, donde supuestamente el nivel de madurez es más bajo.

No se logra la construcción de una cláusula

Estas oraciones son signo de que muchos de los individuos de nuestra muestra aún no cuentan con la capacidad de elaborar oraciones complejas enteras.

Los casos en que falta el verbo subordinante son:

Lo bueno que a mi mamá le cae bien (103F)

Lo que me gusta que soy un jugador disciplinado (202M)

Lo que me gusta mucho que a mí como soy nunca me han castigado (202M)

El empleo inadecuado de nexos se presenta en algunas ocasiones:

Cuando mi compañera me provocó y no pude aguantar las ganas

de golpearla para que me dejara de molestar y sí me dejó de molestar (109F)

Me hicieron mi graduación en un salón que empezó desde las 8 hasta las 3 de la mañana que bailamos (103M)

Todo se acabó en que al no ver que no cumplió con lo que él dijo todos se alocaron (207M)

Los dos ejemplos siguientes, además del problema del nexo presentan uso incorrecto de la conjunción 'y':

Como me esperé como una hora para reposar la comida y después me

metí otra vez (206F)

Yo tuve una amiga que desde en cuarto año y ella fue una de mis mejores amigas (209F)

Encontramos casos donde el niño, al no saber cómo continuar la subordinación, pone la conjunción 'y'

Compré un chocolate y cuando me lo iba comiendo con una mano y con la

otra manejando y me caí (108M)

Nadie salía y hasta después que una vecina se dio cuenta (117M)

Cuando se iban a dar un beso y va llegando mi tía (117F)

Cuando regresé a la escuela y casi ni me hablaban (101M)

Corría a ayudarme pero como no pudo sacarme del carro y fue a hablar a mi papá (117M)

No sé a dóndeirme y me voy con unos de mis tíos me van a correr de su casa (203F)

Fuimos a conseguir un hotel y después que nos hospedamos y luego fuimos a nadar a Caleta (214M)

Ya no estoy sola y porque conocí más amigos en la secundaria (118F)

Había veces que estaban enojados y mejor me fui a mi casa (208F)

Encontramos un caso donde el niño utiliza el nexo *como* para indicar una condición; muestra de que esta construcción está en proceso de desarrollo, porque todavía no llega a ser consecutiva:

Peru como se siente éste no me quiero ni imaginar lo que se siente en la montaña rusa (114M)

Cuando el alumno no sabe cómo continuar la construcción de la cláusula hemos considerado los casos como oraciones independientes. En los ejemplos donde hay dos cláusulas pero falta la oración sólo se tomó en cuenta una de ellas para el análisis y conteo. Este problema lo presentaron 17 textos, de los cuales once son de alumnos de primer grado, lo que puede indicar una falta de desarrollo debida a la menor edad del informante.

Ambigüedad gramatical

"En el lenguaje práctico la ambigüedad constituye uno de los peores defectos porque produce confusión y obstaculiza la comunicación que es su propósito esencial" (Beristáin, 1988: 142).

La ambigüedad da lugar a varias interpretaciones de una oración. En la muestra este problema se debe a la manera como los alumnos organizaron la estructura de los constituyentes de la oración que escribían.

También ha pasado que un amigo me regaló un perrito y es mi mejor amigo (103F)

Después me fracturé el pie porque un señor se arrancó con su carro y yo por hacerme hacia atrás me fracturé el pie por pisar una llanta (112F)

Preguntaba que si estaba ahí y le dijeron que después como a los dos meses fueron por mí (103M)

Mi mamá no se deja y cuando mi tío está tomado le empieza a decir de groserías (203F)

De los cuatros casos que aparecieron en la muestra, tres corresponden a alumnos de primer grado.

Falta de concordancia

Uno de los medios gramaticales de relación interna es la concordancia, es decir, la correspondencia de género y número entre el sustantivo y adjetivo, o de número y persona entre sujeto y verbo. "La relación entre un verbo y su sujeto o entre el sustantivo y los adjetivos que califican supone por parte del que habla un análisis del sujeto y del sustantivo en cada caso. Este análisis que se produce en el pensamiento, análisis de lo mentado, trata de expresarse gramaticalmente; pero la expresión gramatical de la concordancia puede no coincidir con la concordancia de lo mentado y el desajuste entre una y otra puede obedecer a deficiencias y vacilaciones en el análisis interno, o a deficiencias y vacilaciones en la expresión motivadas por falta de atención o por impericia del que habla" (Gili y Gaya, 1954: 29)

En estos ejemplos no hay concordancia entre el verbo y su sujeto:

Un día *salí yo y mi mamá* de mi casa (113F)

Subió mi papá y su compadre a la azotea (113F)

Fue mi tío mi mamá y yo (207F)

Conoci a una niña muy buena *me daba lo que traían* en el recreo (101M)

Entre esas personas estaba tirados en el suelo (111M)

En los siguientes tres casos no se conjuga el verbo, por lo que no hay, desde luego, concordancia:

Luego me fui a comer y me querer de cabaña (110M)

Me dormir con mis familias (110M)

Luego haciendo un arcoiris en el río *luego me salir* (110M)

El pronombre en singular-plural no concuerda con la palabra correspondiente en singular-plural.

Cuando empezamos a oír ruidos *no le hicimos caso* (117F)

Me pidió que fuera su novia y una vez *los encontré besando* a otra niña (209F)

Yo un día *le dije que si querías ser mi novia* (211M)

Lo más importante de mi vida son cuando entré a la secundaria y empecé

a conocer amigos (204M)

Lo que más me gustan son las caricaturas (209F)

En el siguiente ejemplo el artículo no concuerda en género con el sustantivo:

El otra vez que fuimos a Guanajuato (219F)

Aparece mal conjugado el verbo *haber* refiriéndose a un complemento en singular o plural:

Fuimos a nadar donde *habían muchas personas* (214 M)

Habían también como *una montaña* (211F)

Los casos de falta de concordancia se encontraron en la muestra pertenecen a 12 alumnos: cinco de primero y siete de segundo.

Repetición léxica

La repetición consiste "en la reaparición de uno o más elementos lingüísticos después de su primer ocurrencia dentro del mismo texto" (García, 1996: 39).

Los niños, al escribir como hablan, tienden a la repetición de palabras, que frecuentemente se da en el uso coloquial.

Repetición de verbos

Veamos los siguientes ejemplos:

Un día mi abuelita los agarró *fué y fué* a tirarlos (101F)

Yo no les *hablo* de todos modos yo no les *hablo* porque son muy groseros (201F)

Nada más quiere una prima muy regañona y *nada más quiere* que estemos sentados (203F)

En los siguientes casos la repetición de palabras es necesaria porque los alumnos la emplean con diferente significado ya que no encuentran los sustitutos adecuados por su pobreza léxica:

Luego a mi tía *le cayó* un pedazo de barda que *se le había caído* cuando iba entrando a su casa (107F)

Cuando llegó el día de clase el día *se me hizo* raro ya el tercer día ya *se me hizo* muy divertido (101M)

Pero *dice* que nada más lo *dice* en broma (203F)

Mi mamá me dijo que me fuera con mi tía me *fué y fué* a la disco después nos *fuiamos* a mi casa (213F)

El otra vez que *fuiamos* a Guanajuato *fuiamos* a visistar a mi tía (210F)

Fuiamos a una excursión a Acapulco y nos *fuiamos* en la madrugada (217M)

Corriendo se puso a chillar y nos *fuiamos corriendo* (201M)

Yo tenía un amigo que me *ayudaba* en todo nos *ayudamos* en todo (106M)

No nos *deja* a mis primos no los *deja* jugar (203F)
 Cuando me *metí* al mar me *metí* en lo profundo (217M)

De los casos de repetición de verbos la mayor parte se produjo entre los alumnos de segundo año. El verbo más utilizado es *ir* en pretérito (*fue, fuimos, fuera, fui*) que representa 33% de los casos registrados.

Repetición de sustantivos

Se detectaron varios casos de repetición donde el problema básico es la falta de sustitución de sustantivos por pronombres; así, el alumno, al no encontrar con qué palabra reemplazar a un nombre, recurre a la repetición de palabras, lo que implica que la pobreza léxica se suma a la pobreza gramatical, como Juan López Chávez lo plantea: "la organización gramatical de una lengua está íntimamente correlacionada con la organización léxica de la misma" (1995: 94).

Cuando fui con mi tía al iper a que me compraran una *falda* de regalo
 para mí estuvimos buscando las *faldas* (116F)

Luego a sexto *año* y terminé el *año* (103M)

Cuando llegó el *día* de clase el segundo *día* se me hizo raro ya el tercer *día*
 ya se me hizo muy divertido ya al siguiente *día* supe que era fácil (101M)

El *día* de mi cumpleaños nadie de mis tíos se acordó de mi *día* (202F)

Me fui de mi *casa* y entré a mi *casa* (104F)

Me perdí como mi *carriel*, mi *carriel* estaba desesperado (201M)

Ahora estoy seportando a cuatro de que iban en *catecismo*. Luego hicimos
 una obra en *catecismo* (211M)

Un amigo me ayudaba en *todo* nos ayudamos en *todo* (106M)

Toda la defensa del carro y *toda* se rompió de los faros (117M)

Repetición de pronombres

La repetición anómala de pronombres personales y posesivos, y construcciones exocéntricas equivalentes, es frecuente. Ocupa el segundo lugar de aparición después de los verbos repetidos.

Pero antes de todo esto yo ya había mejado a una de *sus* amigas de *Claudia* (122F)

Gracias a *su* esfuerzo de *ella* ya le dieron casa (218F)

Después *los* subieron *los* heridos a la ambulancia (210M)

La acusaron de robo a *mi* mamá (105M)

Yo en las vacaciones yo estuve con mis abuelitos (113M)

Lo creí que *lo* conociera muy bien (104M)

Él le pedía según *él* para estudiar (218F)

Bueno a *mi* antes de salir de vacaciones yo ya me la estaba pasando bien (214F)

Mi papá nunca volvió a saber de *él*(218F)

Repetición de adverbios

Estas palabras son las que menos se repiten en los textos; se encontraron algunos casos:

También mi prima *también* me metió en puro chisme (202F)

Ni aquí en la escuela *no* me hacen caso mis compañeros (203F)

Ahora que estoy *ahorita* en el segundo grado (205F)

Así la pasábamos *así* casi todo el tiempo (206M)

Así, de los casos de repetición léxica que encontramos pertenecen a 28 alumnos de los cuales la mitad cursan primer grado y la otra mitad segundo.

Preposición ausente o mal empleada

Preposición a

Los siguientes son casos de presencia anómala de la preposición:

Ni mandó *a* llamar a mis papás (109F)

Mandaron *a* llamar a su mamá (112M)

Mandaron *a* llamar a mis papás (107M)

Mandaron *a* llamar a una ambulancia (210M)

A mi mamá y *a* mi nos llenamos de agua pues nos salpicaron (211F)

A la semana pasada nos avisaron que íbamos a ir al museo (210F)

Quiero demostrarle a mis padres que puedo lograrlo *a* llegar a ser alguien (204M)

En el siguiente ejemplo se emplea una preposición en lugar de otra: se utiliza en lugar de la preposición *en*:

Pero cuando estaba *a* la escuela me gustaba platicar (208F)

En otros casos falta la preposición:

Siempre los domingos me iba jugar fútbol (206M)

Mi hermano le tomaron una foto con ellos (211M)

Quieren darme celos porque todos los días mi salón les caigo mal (203F)

Mi mamá le pegó mi hermano (105M)

Fue hablar a mi papá (117M)

Preposición de

La preposición está presente incorrectamente en estos ejemplos:

Las pasé *de* nuevamente a mi casa (214F)

Lo que más me gustó es *de* cuando yo iba a casa de mis tías (220F)

Un niño utiliza la preposición *de* en lugar de *en*:

Luego nos dejaron a nosotros y se fueron *de* camión (110M)

Sólo se documentó un caso que presenta ausencia de esta preposición y otro en que se pone *que* en su lugar:

Cuando era día preparé mis cosas (210F)

Queísmo y dequeísmo

La preposición no debe ser empleada en el siguiente caso (dequeísmo):

Lo más importante en mi vida fue *de que* yo tuve un novio (121F)

En los siguientes ejemplos falta el empleo de la preposición (queísmo), según la norma culta en México:

Claudia mi rival me acusó con mi mamá *que* yo la molestaba (122F)

No nos habíamos dado cuenta *que* mi prima estaba adentro de la casa (107F)

Me di cuenta *que* era un chavo buenísima onda (216F)

Tengo miedo *que* me saquen de la escuela (204M)

Me amenazó que si no iba con él me iba a matar (111F)

Después *que* salimos a recreo los niños de quinto nos hicieron una comida (120F)

Después *que* huyeron sus compañeros la policía los siguió (111M)

Después *que* salimos de allí fuimos al mundo del futuro (211F)

Preposición con

Una niña utiliza la preposición con *en* lugar de *a*:

Mi tía es la persona *con* la que siempre le cuento mis cosas (214F)

Estos casos de uso anómalo de las preposiciones pertenecen a 28 alumnos: 11 son de primero y 17 de segundo.

Puntuación

La falta de puntuación, como se mencionó antes, es tan abundante que muchas veces esto complicó la comprensión de los textos. Los casos que a continuación se muestran podrían llevar a suponer que tienen el problema de ausencia de verbo, no se logra la construcción de la cláusula o se presenta una repetición innecesaria de palabras; sin embargo, con un uso adecuado de los signos de puntuación no presentarían ningún problema.

Nos subimos a uno que se llama Nao China *que uf! que juego* (114M)

Yo tuve un amigo que me ayudaba en todo *nos ayudamos en todo* (106M)

Me dijo si quieres te lo compro pero si te vas conmigo y tendrás todos los juguetes que quieras (111F)

Como al medio de la escuela en la noche como a las nueve de la noche mi mamá se fue (103M)

Consideraciones finales

Ha llegado el momento de ver si los resultados obtenidos en esta investigación permiten que se cumplan o no las hipótesis de trabajo planteadas al principio.

a) La escuela efectivamente no contribuye a aumentar el nivel de desarrollo sintáctico de los alumnos. El crecimiento no resultó ser significativo entre los escolares de ambos grados: a pesar de que en un primer momento se vio que los niveles de madurez obtenidos eran en primer grado de 0.50 y en segundo de 0.65. En una segunda etapa del análisis se pudo ver un panorama más amplio y detallado de lo que sucedía entre los alumnos que egresan de sexto y los que ya han cursado un año en la secundaria, y se observó que, aunque haya un decremento en el uso de la coordinación al pasar a segundo grado, los alumnos siguen manejando demasiadas oraciones copulativas. Las cláusulas se emplean en menor cantidad en segundo que en primero, cuando lo esperado sería que al haber cursado un año en la secundaria las manejaran en mayor cantidad que las copulativas y con mejor distribución. Se presentaron casos como los de las consecutivas y las de complemento directo en que no cambia la frecuencia de uso, o el de las condicionales, temporales y locativas, que bajan su empleo en segundo, mientras que aumentan en las causales, situación que lleva a pensar que los alumnos no asimilan bien las estructuras sintácticas al terminar un año escolar, y que al adoptar una construcción nueva olvidan o descuidan las anteriores; incluso es muy notable el aumento de problemas sintácticos al aumentar la escolaridad.

b) Existe estrecha relación entre el sexo y el desarrollo sintáctico del individuo, como lo indicaron los niveles de madurez obtenidos, que entre mujeres y hombres es igual en primer grado (0.50), aunque ellas tienen un incremento significativo (0.71), mientras que los hombres, no (0.57). Basándonos en estos datos diríamos que sólo ellas incrementan el nivel de madurez al pasar de un grado a otro, sin embargo el diferente desarrollo sintáctico se da incluso en primer grado en ambos sexos, ya que el análisis gramatical nos demuestra que las mujeres en realidad no aumentan el desarrollo sintáctico; los resultados revelaron que ellas egresan mejor de sexto que ellos, tanto en el manejo de oraciones coordinadas como en el de cláusulas, pero al pasar a segundo grado los hombres son los que muestran mejor nivel de desarrollo sintáctico, como lo indican los resultados parciales; por lo que respecta a los resultados generales

efectivamente en cantidad ellas superan a los hombres, pero en cuanto a la calidad, a la distribución de cláusulas y oraciones, ellos tienen la ventaja.

c) La elaboración de estructuras oracionales está relacionada con la edad del individuo, según lo pudimos confirmar al ver el aumento en la construcción de cláusulas y en la disminución de oraciones coordinadas; sin embargo, el avance se da en cantidad, no en calidad, esto es, aumentan las mismas estructuras de acuerdo con la edad de la persona, pero no se observa un verdadero enriquecimiento. Los individuos van adquiriendo estas estructuras de las personas que escuchan a su alrededor, porque no se puede negar que las pocas horas de clase que recibe el alumno a la semana no se comparan con las que pasa frente al televisor o con las que recibe de su familia.

Así, concluimos que las hipótesis se cumplieron en esta investigación. Se hace constar, al mismo tiempo, que nos encontramos con alumnos de baja competencia lingüística, con un manejo deficiente de su lengua al egresar de sexto grado, situación que no se modifica significativamente tras cursar un año de secundaria; algunos alumnos se estancan en el desarrollo sintáctico y otros incluso retroceden. Podemos agregar también que mediante el análisis cualitativo comprobamos que la pobreza léxica de los individuos les acarrea también pobreza gramatical por el desconocimiento de las posibilidades que ofrece la lengua; prueba de esto es que en la mayor parte de los casos el problema más frecuente (33.6%) es la repetición de palabras debida al escaso vocabulario de los alumnos: el 35% de los individuos presentaron este problema, de ellos, el 7.5% cursa primero de secundaria y el 17.5%, segundo.

El empleo anómalo de las preposiciones ocupa el segundo lugar en frecuencia (29.3%); los alumnos generalmente las usan cuando no es necesario; hay otros casos de ausencia anómala o de manejo de una preposición en lugar de otra. Estos problemas se presentaron en el 35% de los alumnos (21.2% de segundo grado y 13.8% de primero).

Las oraciones en las que no se logró cláusula representan un 17.2% del total, lo que ocurre en el 22% de los alumnos, más entre los de primer grado (14%) que entre los de segundo (8%).

La falta de concordancia tuvo una frecuencia de 14% en la muestra, y se presentó en el 20% de los estudiantes; la mayor parte de ellos era de segundo grado (9%) y otra menor, de primero (6%).

La ambigüedad gramatical sólo representó 3.4% de los ejemplos; se dio en 5% de los alumnos: 4% correspondió a los de primero y 1%, a los de segundo.

Las construcciones sin verbo fueron los casos menos frecuentes (2.5%) y únicamente se presentaron en el 4% de los alumnos de segundo grado.

Finalmente tenemos que reiterar que la escuela no está contribuyendo a mejorar la competencia lingüística de los alumnos: el análisis revela que la mayor parte de los fenómenos anómalos (61%) se da en los alumnos que ya cursaron un año de secundaria.

Los estudiantes parecen no tener interés en mejorar su competencia porque ni siquiera saben que pueden hacerlo. Uno de los problemas de la escuela son precisamente las clases en silencio, que se realizan así para no perder tiempo y cubrir el programa en las horas de clase; por tanto, los alumnos no tienen tiempo ni de enterarse para qué estudian "lo que ya saben". Los instrumentos que ofrece la escuela no han servido porque a veces se intenta enseñar con ejemplos que no existen en la lengua real, lo que provoca un rompimiento entre lo que el niño sabe y lo que se le quiere enseñar. Por ello es necesario emplear ejercicios adecuados que permitan realmente aumentar el desarrollo sintáctico del alumno y que le creen conciencia de las estructuras gramaticales que utiliza diariamente, con materiales elaborados por verdaderos equipos multidisciplinarios formados con pedagogos, psicólogos y especialistas en la materia para conseguir, por una parte, que la escuela contribuya a aumentar el desarrollo de destrezas para el adecuado manejo de las construcciones que posee el alumno y lo ayude a desarrollar aquellas que desconoce y, por otra, que el alumno no reciba una confusa suma de contenidos, sino una verdadera continuidad de conocimientos que le permitan una formación con pleno desarrollo personal, porque el uso apropiado de la lengua no debe preocupar únicamente a las personas dedicadas a las letras, sino también a los profesionistas procedentes de cualquier carrera.

Dadas las circunstancias que ahora tenemos en la escuela mexicana, hay que tener muy presente que ninguna reforma a los planes y programas de estudio funcionará si se pretende dejar todo el trabajo a la escuela, pues ésta no cumple cabalmente con una de las funciones fundamentales que se ha propuesto: desarrollar la capacidad para expresarse oralmente y por escrito con fluidez, coherencia y corrección, tratando de aumentar, equilibrar o suplir la pobreza lingüística en la que se desarrolla el niño durante los primeros años de vida.

Ante esta situación, no olvidemos señalar que existen problemas estrechamente vinculados con el aprovechamiento escolar, como el nivel socioeconómico de los alumnos, el ambiente familiar o la mala nutrición, y que tendrían que ser considerados en futuras investigaciones, que llevarán a encontrar más alternativas que pudieran ser útiles y, de esta manera, mejorar el nivel de desarrollo sintáctico en los estudiantes de educación básica.

Bibliografía

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

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

Benveniste, Emile, *Problemas de lingüística general*, 7a. ed., Siglo XXI, México, 1978, 218pp.

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

Bloomfield, Leonard, *Lenguaje*, versión en español de Alma F. de Zubizarreta, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1964, 665 pp.

García Da Silva, D. Elena, *La oralidad en el discurso narrativo escrito de adolescentes mexicanos*, Tesis, UNAM, México, 1996.

Gili y Gaya, Samuel, *Curso superior de sintaxis española*, 4a. De., Spes, Barcelona, 1954, 305 pp.

_____, *Estudios de lenguaje infantil*, 2a. ed., Vox, Barcelona, 1981, 170 pp.

Halliday, M.A.K., *El lenguaje como semántica social*, versión española de Jorge Ferreiro Santana, FCE, México, 1982, 323 pp.

Hunt, K. W., "Syntactic maturity in schoolchildren and adults" *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 1970, 35 (1, Serial No. 134).

La enseñanza del español como lengua materna, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, 1991, H. López Morales (ed.), 273 pp.

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

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

Lyons, Jhon, *Introducción en la lingüística teórica*, versión española de Ramón Cerdá, Teide, Barcelona, Sa. ed., 1986, 531 pp.

Real Academia Española, *Gramática de la lengua castellana*, Espasa Calpe, España, 1994, 394 pp.

Ramírez, Rafael, *La enseñanza del lenguaje*, Instituto de Capacitación del Magisterio, México, 1956, 158 pp.

Roca-Pons, José, *Introducción a la gramática*, 7a. ed., Teide, Barcelona, 1986, 479 pp.

Salinas, Pedro, *La responsabilidad del escritor*, 3a. ed., Seix Barral, Barcelona, 1961, 269 pp.

Secretaría de Educación Pública, *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, Fernández, México.

_____, *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*, Fernández, México.

Tusón, Jesús, *Teorías gramaticales y análisis del discurso*, Teide, Barcelona, 1980, 235 pp.