

ASPECTOS SINTACTICOS EN LA COMPOSICION ESCRITA. APORTACION AL DISEÑO CURRICULAR EN EL AREA DE LENGUA

por FRANCISCO SALVADOR MATA
Escuela Universitaria del Profesorado de Granada

0. Introducción

Una estrategia fundamental en el diseño curricular es el diagnóstico de los sujetos a quienes se dirige el programa. La presente investigación aporta datos fiables sobre el dominio sintáctico en la composición escrita de los alumnos que inician el Ciclo Medio de la E.G.B.

Tal conocimiento es relevante para el diseño curricular en el área lingüística. La importancia del aprendizaje de la composición escrita es tan obvia que nos exime de explicar argumentos «in extenso».

1. Objetivos y marco teórico de la investigación

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita es, sin duda, uno de los más complejos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua. En efecto, la composición escrita representa el culmen del aprendizaje lingüístico y la síntesis de todas las habilidades implicadas en el lenguaje.

La didáctica de la composición escrita ha sufrido los avatares de la didáctica de la lengua, si bien con notable retraso respecto a otras habilidades lingüísticas. Centrada en los métodos de enseñanza y en las técnicas de evaluación cuantitativa, la didáctica de la composición escrita ha obviado la investigación de los procesos psicológicos, implicados en esta habilidad compleja. La evaluación se ha centrado más en el producto (la composición) que en el proceso de producción. La valo-

ración se ha formalizado más en un juicio global que en uno analítico. La evaluación ha sido más sumativa que formativa o de diagnóstico.

Recientemente la investigación psicodidáctica ha centrado su atención en la dimensión psicológica de la composición escrita (Scardamalia y Bereiter, 1986). Consecuentes con este enfoque, los investigadores han abandonado el método estrictamente experimental y han adoptado otras estrategias más adecuadas (estudio de casos, investigación naturalista, análisis de cuasi-producto...). Los resultados de la investigación permiten describir el proceso o subprocesos de la composición (Humes, 1983).

Nuestra investigación sigue estas líneas recientes, de manera que podría calificarse de investigación cualitativa o investigación de cuasi-producto.

El marco teórico que subyace a este enfoque se define por dos coordenadas: 1) el desarrollo cognitivo; 2) el carácter específico de la lengua escrita.

Desarrollo lingüístico y desarrollo cognitivo son paralelos e interactivos, sin que sea posible, por el momento, precisar si uno es causa del otro. En efecto, el dominio de los términos gramaticales exige del sujeto un cierto grado de elaboración mental, por cuanto aquellos expresan y determinan relaciones más o menos abstractas entre proposiciones verbales (Oleron, 1980).

De otra parte, la lengua escrita, o el código lingüístico escrito, se diferencia del oral, en varios aspectos: 1) en el modo de adquisición; 2) en el contexto o situación en que cada uno se usa; 3) en el modo de producción psicofisiológica (Akinnnaso, 1982). El código escrito tiene que ser aprendido de forma consciente y sistemática. Se trata, en efecto, de adquirir un sistema de codificación del lenguaje hablado o, al menos, de aprender a utilizar de forma distinta el mismo código. De cualquier modo, el código escrito presenta un mayor nivel de complejidad estructural. Esta complejidad formal aparece asociada a cierta complejidad de tipo cognitivo, es decir, a una forma específica de pensamiento (Olson, 1977).

Parece obvio que los sujetos que no han alcanzado el estadio de las operaciones lógico-formales, en sentido piagetiano, no dominen el complejo sistema sintáctico, al menos en el nivel que nos hemos situado: la oración compuesta.

Del complejo sistema lingüístico hemos seleccionado el plano sintáctico, por ser el más difícil de dominar. La sintaxis puede entenderse como la forma de los enunciados, la conformidad de los enunciados, sus elementos y combinaciones, con un determinado número de reglas. De éstas, algunas atañen a la estructura de la oración y a los elementos

gramaticales que determinan la relación entre proposiciones (Oleron, 1980). Este ha sido el ámbito lingüístico de nuestra investigación.

En concreto, nos propusimos los siguientes objetivos:

- 1) Analizar las variantes estructurales en la oración compuesta.
- 2) Detectar errores o disfunciones en tales estructuras.
- 3) Sugerir alguna explicación de los fenómenos observados.
- 4) Derivar orientaciones para la enseñanza de la composición escrita.

Hemos de observar que no abundan las investigaciones, referidas a este aspecto concreto de la composición escrita. Menos aún en lengua española. Una investigación realizada en el C.N.R.S. francés analizó la sintaxis del lenguaje oral (Chambaz y otros, 1975). Sólo hemos encontrado un estudio similar al nuestro, dirigido por el Centre National de Recherche et Documentation Pédagogiques (1975). La primera investigación se centró en los introductores de complejidad (conjunciones, adverbios y otras partículas). La segunda se circunscribió al uso de la coordinación en la composición escrita de los alumnos de los Ciclos Elemental y Medio (denominación según el sistema educativo francés). Los autores del estudio establecieron dos conclusiones fundamentales: 1.^a Polisemia del nexos «et»; 2.^a Empleo preferente de ciertos adverbios («alors», «puis»...) en sustitución de conjunciones coordinantes.

2. Metodología de la investigación

2.1. Hipótesis y variables

De acuerdo con los objetivos y las líneas teóricas descritas, formulamos la siguiente hipótesis teórica: «Al iniciarse en el dominio del código lingüístico escrito (a la edad de 8 años, correspondiente al primer nivel del Ciclo Medio de E.G.B.) el sujeto no domina totalmente el plano sintáctico del sistema lingüístico, dado que el sujeto no ha alcanzado aún el estadio de las operaciones lógico-formales.»

A partir de esta hipótesis derivamos las siguientes hipótesis empíricas:

H1: «Al iniciarse en el dominio del código lingüístico escrito, el sujeto no utilizará todas las variantes estructurales de la oración compuesta, posibles en el sistema lingüístico.»

H2: «Al iniciarse en el dominio del código lingüístico escrito, los errores (o disfunciones) lógico-sintácticos serán frecuentes en la construcción de la oración compuesta (o compleja).»

Constituyen variables de la investigación las «variantes estructu-

rales» y los «errores lógico-sintácticos» o disfunciones, en la construcción de la oración compuesta.

La «variante estructural» se define operativamente por la presencia de nexos u otras marcas formales (formas verbales, signos gráficos, concordancia de tiempos) que definen una relación sintáctica determinada entre las proposiciones que estructuran una oración. Por ejemplo, la relación causal puede establecerse mediante las conjunciones (nexos o conectores) «porque», «pues», «ya que»..., etc. La relación de finalidad puede expresarse a través de las fórmulas «para + infinitivo» o «para que + subjuntivo».

La «disfunción» se define operativamente de dos formas: 1.ª) utilización incorrecta (con referencia a la norma lingüística) de los nexos o formas verbales, exigidos por una construcción sintáctica determinada; 2.ª) ausencia de nexos o formas verbales, exigidas por la construcción. La utilización incorrecta puede deberse a que la relación sintáctica se expresa con unas conjunciones que son específicas de otra estructura sintáctica.

La descripción de los términos lingüísticos se inscribe en una teoría gramatical, elaborada por prestigiosos lingüistas y asumida, en parte, por la Real Academia de la Lengua (Hernández Alonso, 1971 y 1980; Marcos Marín, 1980; R.A.E., 1973).

2.2. *La muestra (el «corpus»)*

Constituyó la muestra un conjunto de 114 composiciones, escritas por alumnos del tercer curso de E.G.B., niños y niñas (50 % de cada sexo) de distintas clases sociales (13 % de clase alta; 32 % de clase media; 55 % de clase baja). La muestra de sujetos representa, así, los diversos estratos que conforman la población escolar de este nivel instructivo.

Para la obtención del «corpus» se siguió un procedimiento habitual en este tipo de investigaciones: la redacción de tema libre, sin límites de tiempo (Simon, 1973; Berse, 1974).

Los criterios operativos seguidos en la segmentación y análisis del corpus han sido expuestos en otra publicación (Salvador Mata, 1988).

3. *Análisis y discusión de resultados*

Comentaremos conjuntamente los resultados referidos a las dos hipótesis de la investigación (variantes y disfunciones sintácticas). Con ello creemos facilitar su interpretación, por cuanto ambas variables

están relacionadas. Seguiremos el orden de presentación habitual en los tratados de gramática.

Como sería inviable ofrecer todo el «corpus», ilustraremos los resultados con algunos ejemplos, extraídos del «corpus», respetando la grafía original. Para la fragmentación de la oración en proposiciones se utiliza el signo /. Para señalar fin de oración, el signo //.

3.1. Estructuras sintácticas por coordinación

La coordinación, en su aparente simplicidad, es un proceso sintáctico complejo, tanto desde el punto de vista lingüístico (Antoine, 1959) como desde el psicológico. En efecto, la coordinación puede enmascarar una subordinación, cuyos matices semánticos son difusos o ambiguos. Las palabras o signos restituidos en el texto se incluyen entre paréntesis.

3.1.1. Propositiones copulativas

El nexos casi exclusivo es «y». Aunque normalmente aparece asociado a la conjunción «y», sólo en una ocasión el adverbio «también» funciona como nexos coordinante (ésta sería la variante): «Hay mucha gente / y también muchos coches / también hay pisos.»

Es frecuente el polisíndeton para hacer una enumeración de objetos: «La clase es grande / y tiene ventanas / y tiene radiadores / y un radiador de la luz / que hace mucho ruido.»

Aunque nuestro objetivo no es el análisis del discurso, hemos detectado un uso de la conjunción «y», cuya función es mantener la continuidad del discurso. Así, cerrada una oración, se abre la siguiente con la conjunción «y», obviamente innecesaria: «La flor ya despertó. Y el viento se reía.» Este uso puede ser denominado «extraoracional», al menos desde un punto de vista estrictamente formal. Obviamente la interpretación semántica puede ser variada (¿temporal?, ¿causal?).

En esta fórmula («uso extraoracional») se asocian al nexos «y» otros elementos de enlace discursivo, como los adverbios «entonces», «luego», «después», «también» («Y cuando terminaron (de pelear) salieron llorando(.)// Y entonces se fueron a su casa.»)

El amplio uso de la coordinante «y» no significa que ésta se halle dominada. En efecto, de todos los casos detectados, casi el 50 % son incorrectos («La ciudad es grande / y hay mucha gente»). Se produce una violación de las reglas de coordinación, por cuanto los elementos coordinados deben pertenecer a la misma categoría lógica y ser compatibles, es decir, que no sean mutuamente excluyentes (Lázaro y Tusón, 1982).

En algún caso, el nexos «y» sustituye a otros, que serían más adecuados para la relación que se quiere expresar:

- En función de adversativa: «El agricultor siembra los campos / y los hinsectos se las comen (las plantas)» («y» equivale a «pero»).
- Con valor de relativo: «Mi muñeca tiene una sombrilla / y es roja» («y» equivale a «que»).

En cualquier caso, la incorrección se produce al relacionar procesos distanciados en el tiempo o procesos que no pueden ser relacionados lógicamente. En el siguiente ejemplo los tres procesos (expresados por el verbo) se sitúan en tiempos diferentes: «El gato tiene bigotes y cola / y tenía en la boca un pescado / y se lo ha comido en la tienda.» En este otro ejemplo, los procesos expresados no tienen ninguna relación lógica: «Mi padre compra macetas / y siempre hay que echarle agua.»

En algunos textos, todas las proposiciones aparecen coordinadas con el nexó «y», sea cual sea el significado expresado o la relación que se quiere establecer.

3.1.2. Propositiones adversativas

La conjunción «pero» es casi la única que aparece en los textos. Sólo aparece la conjunción «aunque» en un texto: «En primavera hace mucho sol / aunque algunas veces llueve.» En otro texto, la expresión «en cambio», asociada a la conjunción «y», funciona como un elemento para mantener la continuidad del discurso.

El nexó «pero» funciona también como extraoracional para mantener la continuidad del discurso, es decir, para relacionar oraciones o párrafos, no proposiciones: «Abía un león / que quería comerse un ratón / pero no podía comerselo / porque se metía en su abujero // pero salió el raton...». El último nexó «pero» inicia otra oración, claramente marcada por un tiempo verbal diferente al de las proposiciones anteriores.

Este uso extraoracional del nexó «pero» es tan frecuente como el de nexó entre proposiciones. En este uso se producen también los errores más frecuentes: «Y la flores son de color // pero voy a decir los colores / que tienen las flores.»

En definitiva, como en el caso del nexó «y», la disfunción se produce al querer relacionar procesos que no son excluyentes o restrictivos.

3.1.3. Propositiones disyuntivas y distributivas

Ambos tipos son prácticamente inusitados, aunque el segundo aparece una vez, pero reforzado con la conjunción «y»: «uno (perro) se llama Tarzán / y otro no tiene nombre».

En resumen, no podemos decir que la coordinación, en sus diversos tipos y variantes estructurales, se halle dominada por el alumno del primer nivel del Ciclo Medio. En consecuencia, se abre un campo a la intervención didáctica en la enseñanza de la composición escrita.

3.2. Estructuras sintácticas por subordinación

En este tipo de estructuras es importante analizar tanto el tipo de nexos como otros índices sintácticos (modos verbales, signos de puntuación, concordancia de tiempos).

3.2.1. Propositiones sustantivas

En la construcción de las proposiciones sustantivas se detecta, sorprendentemente, toda la variedad del código lingüístico, si bien alguna variante es poco frecuente.

a) Las más frecuentes de las proposiciones sustantivas son las denominadas «completivas» (o de complemento verbal: de objeto directo, régimen del verbo), cuyo porcentaje alcanza el 80 %. En este tipo de proposiciones predominan las construcciones de carácter casi automático, es decir, las que responden a una exigencia léxico-semántica de algunos verbos muy frecuentes en la lengua («decir», «querer», «ver», «poder», «creer»...).

La más frecuente es la construcción en «estilo directo» (46 % de las completivas): «Pero dime una cosa: / por que has raptado a la rosa.» La segunda, en orden de frecuencia, es la construcción con el nexo «que» (25 % de las completivas): «El cazador se dio cuenta / de que abia un leon.» Casi con el mismo rango (20 %), la construcción con infinitivo, en cuya modalidad se incluyen muchas de las construcciones casi automáticas, antes mencionadas. Señalemos un ejemplo atípico: «Estaba mirando... aquellos peces saltar.»

En las construcciones de estilo directo se comete frecuentemente el error de prescindir de los signos de puntuación (:). El estilo indirecto, por el contrario, es poco frecuente (6 % de las completivas): «Dijo / quien era.» En este grupo se incluyen las construcciones sustantivadas con el artículo «lo» («Fui a ver / lo que era»).

Las menos frecuentes son las construcciones con participio sustantivado: «Le dijo / lo ocurrido.»

b) En la categoría de *sustantivas subjetivas* incluimos las proposiciones que funcionan como sujeto o como atributo de la oración. También en esta categoría se han detectado todas las variantes del sistema, aunque con baja frecuencia. La más frecuente es la construcción «el... + que» (representa casi el 50 % de las subjetivas): «Las que pagaban / eran las niñas de 10 años.» Le sigue, en orden de frecuencia, la construcción con infinitivo (30 % de las subjetivas): «Me gusta / viajar en barca.» La construcción con el nexo «que» sólo se ha detectado una vez: «Qué suerte / que nuestra madre nos haya traído al mundo.»

c) En la categoría de *sustantivas adnominales* se incluyen las proposiciones que complementan a un sustantivo o a un adjetivo. Aunque esta categoría es poco frecuente (representa un 4 % de las sustantivas),

se han detectado las dos variantes del sistema: 1.ª) con nexos «que»: «Ya es hora / de que te cases»; 2.ª) con infinitivo: «Aprendió la lección / de no ser tan avaro.»

3.2.2. Propositiones adjetivas

Estas proposiciones aparecen construidas casi exclusivamente con pronombre relativo (95 % de las construcciones detectadas) y, en concreto, con la forma «que». Por el contrario, otras variantes («quien», «cual», «cuyo») son inusitadas. Lo cual puede significar que se evitan tales construcciones, porque no se dominan o se cometen errores en su construcción.

Se detectaron tres casos de construcción con gerundio («Había un barquito / navegando») y una sola construcción con participio («Un español / llamado Cristobal Colon»).

Se comete frecuentemente el error de prescindir de la preposición cuando el pronombre «que» funciona como complemento: «...una niña / que la madre la mandó».

Tampoco en estas construcciones el sistema lingüístico funciona a pleno rendimiento.

3.2.3. Propositiones circunstanciales

Por ser las más frecuentes de las subordinadas, suponen una mayor variedad estructural. Sin embargo, esta variedad no se detecta en los textos analizados. Lo cual puede significar que el código lingüístico no se halla plenamente dominado.

a) Las *proposiciones de lugar* se construyen casi exclusivamente con el adverbio relativo «donde» («Lo llevó / donde había un cazador»). Obsérvese que se ha prescindido de la preposición «a». Este error es igualmente frecuente en las construcciones con relativo: «La ciudad tiene un castillo / que / cuando llega la noche / enciende las luces del castillo.» Aunque por la forma adoptada, el «que» parece referirse a la ciudad, debería referirse a «castillo», en el que (se) encienden las luces. Al haber perdido la referencia («castillo»), el alumno vuelve a repetir el término, construyéndolo como complemento de «las luces».

b) En las *proposiciones temporales* predomina la construcción con el nexo «cuando». En algunos casos, este nexo sirve para expresar otra relación semántica: «Cuando quiere aterrizar (el avión) / tiene ruedas» (relación final: el avión tiene ruedas para aterrizar).

Se detectaron otras variantes, aunque con escasa frecuencia (un solo caso para cada variante):

- «hasta» / «antes» / «al»... + infinitivo: «Al volver... vimos»;
- «mientras»: «...y mientras pelean / el más pequeño cogió la pistola»;

— gerundio: «le dijo / alejándose».

c) Las *proposiciones modales* se construyen normalmente con la fórmula «preposición + infinitivo» («Sin darse cuenta / se lió a hablar») o con gerundio («Corriendo / buscó»). Sólo una vez se detectó la fórmula «como si» («Es como si se quemara tu casa»).

d) Las *proposiciones finales* se construyen de dos formas: 1.^a) La más frecuente (84 %) es la de «preposición + infinitivo»: «Viene / para darme.» 2.^a) Menos frecuente (16 %) es la estructura «preposición... + + que»: «la madre la mandó / a que llevara a la abuela comida». Obsérvese la corrección en la «consecutio temporum» (el subjuntivo «llevara»).

e) El nexo más frecuente de *las proposiciones causales* es «porque» (86 %). Otros nexos detectados son poco frecuentes: 1) «como»: «Como era muy asustona / el dueño lo enfresó»; 2) «que», detectado dos veces, en un caso es un estereotipo, imitado de los cuentos infantiles («No, no / que me asustarás»), en otro, la frase está incompleta («La madre no estaba allí / que a la tienda de al lado...»). Este «que», en su posición ambigua, podría interpretarse como pronombre relativo, cuyo antecedente sería «madre».

Un error frecuente en este tipo de construcciones consiste en separar la proposición principal de la subordinada por un punto: «Me voy. / Porque quiero.»

f) Las *proposiciones condicionales* no son frecuentes. En casi todos los casos se construyen con el nexo «si». Las construcciones con gerundio casi siempre resultan ambiguas: «Somos seis / contando a mi padre.»

g) *Comparativas, concesivas y consecutivas* sólo se detectaron una vez. Comparativa: «Los animales también sienten el mismo dolor / que nosotros.» Concesiva: «La madera / aunque solo sirva (sirva) poco / vale mucho.» Consecutiva: «La vieja se alegró tanto / que de repente se murió.»

El uso del adverbio «como» resulta equívoco, de manera que puede interpretarse tanto en sentido modal como comparativo: «La primavera me parece alegre / porque / como he dicho antes / crecen las flores.»

4. Conclusiones

Dentro de los límites fijados en esta investigación se pueden establecer las siguientes conclusiones, referidas al dominio sintáctico de los alumnos del primer nivel del Ciclo Medio de E.G.B.:

1.^a) En todas las modalidades de relación sintáctica, las variantes estructurales son escasas. Predominan, en cambio, los estereotipos, tanto

respecto a los nexos como a otros índices sintácticos (por ejemplo, los modos verbales).

2.ª) En todas las modalidades de relación sintáctica, son frecuentes las disfunciones o errores de construcción. Los casos en que el código lingüístico aparece correctamente utilizado pueden explicarse por la heterogeneidad del grupo.

3.ª) De acuerdo con lo establecido en las conclusiones anteriores, no puede decirse que los alumnos de este nivel dominen aún el código lingüístico, al menos en el plano sintáctico.

4.ª) Los fenómenos observados pueden estar relacionados, de una parte, con el desarrollo cognitivo. En efecto, la expresión verbal de la relación entre fenómenos supone una capacidad de abstracción, propia del estadio de las operaciones formales, que obviamente los sujetos del grupo analizado no han alcanzado aún. De otra parte, la especificidad del código lingüístico escrito supone una dificultad, añadida a la del código oral. Los casos de utilización correcta del sistema, principalmente en aquellas estructuras más complejas, pueden explicarse por la imitación (por ejemplo, en las construcciones automáticas, no conscientes) o por un avance del desarrollo cognitivo en algunos sujetos (téngase en cuenta que el desarrollo no es sincrónico con la edad).

5.ª) Los datos obtenidos deberán ser tenidos en cuenta en el diagnóstico del desarrollo lingüístico y, por ende, en la planificación de la enseñanza lingüística.

6.ª) Los datos de la investigación ofrecen un campo de acción didáctica al profesor de lengua. De una parte, el diseño curricular del área lingüística debe incluir como objetivo el aprendizaje de las variantes sintácticas que el alumno aún no conoce o no domina. De otra parte, los errores o disfunciones sintácticas tipificadas en esta investigación deben ser objeto de la enseñanza correctiva.

5. *Aplicaciones didácticas*

Como ya hemos indicado, la composición escrita es una actividad compleja, por cuanto en ella se entrecruzan varias dimensiones, una de las cuales es la corrección formal en el plano sintáctico. Este ha sido el objeto de nuestra investigación. De ella se pueden derivar algunas sugerencias para la enseñanza, sin pretender con ello elaborar una didáctica de la composición, cuyo desarrollo superaría ampliamente los límites permisibles de este artículo.

Por lo que respecta a la dimensión considerada en nuestra investigación, se ha de tener en cuenta que la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita no puede desligarse de la enseñanza-aprendizaje de

la gramática (es decir, de la reflexión sobre la estructura de la lengua). En otros términos, no se puede alcanzar un nivel óptimo en la habilidad compositiva sin haber alcanzado un cierto nivel de conocimiento acerca de la estructura y de las posibilidades funcionales de la lengua.

En nuestra propuesta didáctica abordaremos dos aspectos esenciales del diseño curricular: qué y cómo enseñar, es decir, objetivos y estrategias didácticas. Los objetivos se centrarán en tres aspectos complementarios: 1) Descubrimiento de estructuras existentes en el código y no utilizadas en la composición; 2) Adquisición de estructuras análogas a las ya dominadas (variantes estructurales); 3) Corrección de estructuras mal construidas o que inducen a la ambigüedad semántica.

Dado que la coordinación es la modalidad de relación sintáctica más frecuente y en la que se produce el mayor número de disfunciones, en ella debe centrarse preferentemente la intervención didáctica, sin descuidar por ello las estructuras por subordinación.

Como hemos apuntado, las estrategias didácticas estarán relacionadas con la enseñanza de la gramática, en una programación globalizada del área lingüística. Describiremos algunas de estas estrategias docentes:

1.^a) Ante todo, el profesor debe evitar toda connotación negativa en la corrección de errores (o disfunciones sintácticas). Tratará, por el contrario, de sugerir formas alternativas de expresión, que faciliten la comprensión del mensaje y hagan más eficaz la comunicación.

2.^a) La enseñanza de variantes estructurales y la corrección de disfunciones sintácticas debe plantearse como una actividad lúdica y manipulativa, acorde con las características del desarrollo psicológico de los alumnos (etapa piagetiana de las operaciones concretas). Los alumnos, al manipular y operar con el lenguaje, como con cualquier otro objeto mecánico, irán tomando conciencia de su estructura y funcionamiento. Es una forma operativa de aplicar la teoría del aprendizaje por descubrimiento. Por supuesto que para ello no es imprescindible utilizar ninguna terminología científica.

3.^a) Dado que el funcionamiento de la oración compuesta está asociado frecuentemente con la expresión de relaciones lógicas, el profesor tratará de explicar el sentido (o relación semántica) a la que cada estructura sintáctica sirve. La capacidad del alumno para comprender algunas relaciones lógicas será el límite de la intervención didáctica (piénsese, por ejemplo, en la dificultad de comprender la relación que establece una proposición concesiva).

4.^a) Las tareas de aprendizaje sobre los nexos gramaticales deben insertarse en el ámbito más amplio de la comprensión y producción de textos (orales o escritos). Por lo que respecta a la comprensión, es obvio que la mayor parte de las dificultades se originan en la estructura sintáctica de la frase. Por lo que respecta a la producción de textos,

se trataría de responder a dos retos: cómo decir lo mismo de diferente forma y cómo decirlo mejor (de hacerlo más inteligible).

5.^a) Todos los ejercicios podrán realizarse tanto en forma individual, con la orientación del profesor, como en forma colectiva (toda la clase) y en pequeño-grupo.

6.^a) Para la realización de ejercicios será de gran utilidad adoptar los métodos de trabajo elaborados por la Lingüística (al menos, los derivados de algunos modelos teóricos), adoptando una posición ecléctica. Por ejemplo, las técnicas de sustitución, transformación y expansión. Obviamente habrá que realizar las necesarias adaptaciones para que estas técnicas puedan ser utilizadas por los alumnos.

Para concluir estas breves sugerencias didácticas, describiré algunos tipos de ejercicios, ilustrándolos con algún ejemplo. Por supuesto que no se trata de elaborar una programación completa del tema, actividad que compete al profesor para unos alumnos concretos.

La fórmula adoptada para describir los ejercicios, en su consciente ambigüedad, puede considerarse como la descripción de un objetivo:

1) Comprobar la necesidad de nexos para unir oraciones («No pudo salir (porque). Llovía»).

2) Identificar los nexos en una oración compuesta de dos proposiciones («Me dijo *que* vendría»).

3) Sustituir una estructura por otra sin que cambie el significado (el mensaje) («Le obligó *a venir* / «Le obligó *a que* viniera»).

4) Reconocer la equivalencia de nexos diferentes («Se lo dije *pero* no me hizo caso» / «Se lo dije, *mas* no me hizo caso»).

5) Sustituir un sintagma nominal o preposicional por una proposición subordinada («Le anunció *su* venida» > «Le anunció *que* vendría»; «Lo hizo *por* gusto» > «Lo hizo *porque* le gustaba»).

6) Sustituir una proposición subordinada por un sintagma nominal o preposicional, cuyo significado sea equivalente («Me parece bien *que* intervengas» > *tu* intervención).

7) Relacionar dos oraciones independientes mediante nexos adecuados («Jugaba al fútbol. Le gustaba jugar al fútbol» > «Jugaba al fútbol *porque* le gustaba»).

8) Sustituir un sintagma, repetido en dos oraciones independientes, por una proposición adjetiva: «Vimos a un niño. El niño era mi primo» > «El niño *a* quien vimos era mi primo»).

9) Completar (o ampliar) una frase añadiéndole proposiciones circunstanciales:

¿cuándo?: «mientras jugaba»

¿dónde?: «en donde estaba»

«Se lo dijo» ¿cómo?: «sin que se inmutara»
 ¿para qué?: «para que se fuera»
 ¿por qué?: «porque estaba enfadado».

10) Identificar el significado de las proposiciones circunstanciales (¿qué añaden a la proposición principal? («Lo haré *cuando tu quieras*»).

11) Transformar una frase de estilo directo en estilo indirecto. Y viceversa («Le dijo: cállate» > «Le dijo que se callara»).

12) Observar que en el estilo directo, la relación de la proposición subordinada con la principal se expresa gráficamente mediante el signo (:).

13) Sustituir el nexos «y», utilizado como comodín para expresar relaciones diversas entre proposiciones, por un nexos más adecuado («Nieva y hace frío» > «Cuando nieva, hace frío» > «Nieva porque hace frío» > «Si nieva, hace frío» > «Como nieva, hace frío» > «Donde nieva hace frío»; «Juego con Pedro y es mi amigo» > «Juego con Pedro, que es mi amigo»).

14) Comprobar que si se suprimen los nexos se dificulta la comprensión del mensaje («El avión *que* subimos era muy grande»).

15) Descomponer una oración compuesta de dos proposiciones en dos oraciones simples («Cuando amanecía / salimos de excursión» > «Amanecía. Salimos de excursión»).

Dirección del autor: Francisco Salvador Mata. Facultad de Filosofía y Letras, Edificio B, Campus Universitario de Cartuja, 18011 Granada.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.XI.1989.

BIBLIOGRAFIA

- AKINNASO, F. N. (1982) On the differences between spoken and written language, *Language and Speech*, XXV:2, pp. 97-125.
- ANTOINE, G. (1959) *La coordination en français* (Paris, Edition d'Artrey).
- BERSE, P. (1974) Criteria for the assesment of pupil's composition, *Educational Review*, XVII:1, pp. 54-61.
- CHAMBAZ, M. y OTROS (1975) Les «petits mots» de coordination: étude diachronique de leur apparition chez quatre enfants entre 3 et 4 ans, *Langue Française*, 27, pp. 38-54.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1971) *Sintaxis Española* (Valladolid, Herald).
- (1980) Revisión de la llamada oración compuesta, *Revista Española de Lingüística*, XX:2, pp. 277-305.
- HUMES, A. (1983) Research on the composing process, *Review of Educational Research*, LIII:2, pp. 201-216.
- I.N.R.D.P. (1975) *Fonctionnement de la coordination dans le langage écrit des élèves de l'Ecole Elementaire* (Paris, Institut National de Recherche et Documentation Pédagogiques).

- LÁZARO, F. y TUSON, J. (1982) *Lengua española* (Salamanca, Anaya).
- MARCOS MARÍN, F. (1980) *Curso de gramática española* (Madrid, Cincel-Kapelusz).
- OLERON, P. (1980) La adquisición del lenguaje, en OSTERRIETH, P. A. y OLERON, P. *Los modos de expresión* (Madrid, Morata), pp. 71-199.
- OLSON, D. R. (1977) Oral and written language and the cognitive processes of children, *Journal of Communication*, XXVII:4, pp. 10-26.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (Madrid, Espasa-Calpe).
- SALVADOR MATA, F. (1988) El análisis de textos infantiles. Aportaciones teórico-metodológicas y didácticas, *Enseñanza (Anuario Interuniversitario de Didáctica)*, VI-VII, pp. 221-236.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1986) Research on written composition, en WITTRICK, C. M. (Ed.) *III Handbook of Research on Teaching* (Chicago, Rand McNally), pp. 778-803.
- SIMON, J. (1973) *La langue écrite de l'enfant* (Paris, Presses Universitaires de France).

SUMMARY: ASPECTS OF WRITTEN COMPOSITION. CONTRIBUTION TO CURRICULUM DESIGN IN LANGUAGE TEACHING.

In the framework of language and cognitive development, the aim of this research were to describe some syntactic aspects in written composition: 1) Types of structures in complex-compound sentences; 2) Errors in use of these structures.

A representative sample of 114 compositions, written by pupils of Primary Education, both boys and girls of different social-class, were analyzed within a quasi-product paradigm.

Conclusions: 1.º) It not were found the variety of syntactic structures, being in linguistic code; 2.º) The more complex are structures the more frequent are errors; 3.º) The phenomena observed can be related to the cognitive development (Pupils have not yet reached the piagetian formal-operations stage); 4.º) Some orientations are derived for teaching written composition in Primary Education.

KEY WORDS: Written Composition. Language teaching. Curriculum design. Children's syntax. Language development.