

Algunas estructuras sintácticas del lenguaje infantil.

Un ejemplo de análisis de textos escritos

Marta de HOYOS RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

I

Se ha reconocido y repetido innumerables veces que enseñar lengua en los niveles inferiores, e incluso en los niveles medios de enseñanza, no es enseñar gramática. En escritos tan alejados de nosotros en el tiempo como el de Laura Brackenburey (1922), se sostiene que su estudio sistemático no debe hacerse hasta, por lo menos, los 12 años porque, en su opinión, es imposible que un niño de 8 años «comprenda el alcance de la distinción entre nombres propios y comunes o entre adjetivos y adverbios, aunque no sea nada imposible hacerles distinguir nombres propios y comunes, adjetivos o adverbios con una cierta exactitud» (en ALVAREZ MENDEZ, 1987, 82-83).

Para Lenz (1912) enseñar gramática y enseñar lengua son dos cosas totalmente distintas, y en la enseñanza primaria la gramática debe ceder su puesto al estudio práctico del idioma. Afirma que en todo caso lo que importa en la enseñanza de la Gramática es que «no exceda los límites de la capacidad de los alumnos, en particular que no se den definiciones falsas o más bien que no se dé ninguna, ya que las definiciones gramaticales científicamente correctas son todas tan difíciles de explicar, que son prácticamente inútiles, pues se reducirían a un aprendizaje de una fórmula sin contenido» (en ALVAREZ MENDEZ, 1987, 108).

En la misma línea de pensamiento se manifestaba Américo Castro en un artículo ya clásico titulado «La enseñanza del español en España» (1922) que contiene todo un Proyecto de Didáctica de la Lengua. Insiste en que

antes de enseñar gramática es necesario enseñar a hablar y a escribir correctamente. Para ello la línea de actuación que propone es la siguiente:

- I. Expresión oral, combinada con expresión escrita.
- II. Lectura comentada de libros adecuados, seleccionados por el maestro. Señala que trabajar correctamente este aspecto tiene un gran interés porque la lectura «cultiva la imaginación, obliga a reflexionar, enriquece el caudal de voces» (en ALVAREZ MENDEZ, 1987, 136).
- III. Escritura: subraya la necesidad de hacer que escriban, que construyan relatos escritos. Ya se queja de que no se hace nada en este terreno en ningún nivel de enseñanza, a pesar de la enorme importancia que tiene.
- IV. Gramática: insiste en que no debe aparecer antes de los 11 ó 12 años.

Ideas muy similares mantiene en nuestros días Lamíquiz. En un artículo titulado «Didáctica de la lengua española en Andalucía y sociolingüística andaluza» recoge la distinción entre gramática *explícita* y gramática *implícita* para defender que en la etapa de EGB debe imperar la segunda: «la enseñanza de la Lengua Española durante los años escolares de la EGB tiene que ser única y exclusivamente práctica, no debe tener absolutamente nada de teoría» (LAMIQUIZ, 1985, 188).

Es evidente que todas estas ideas deben hacerse extensibles a la Primaria, que se va implantando con tantos retrasos. Pero el que la morfosintaxis no deba aparecer en la escuela Primaria como cuerpo teórico hasta los 11-12 años, no quiere decir que deba desaparecer de otros niveles de enseñanza y, concretamente, de los programas de las nuevas titulaciones de maestro. Como bien dice Aranda Muñoz hay que desdramatizar el estudio de la gramática, «romper con la mala prensa, tratarla con naturalidad y concluir que hasta puede hacerse amena, cuando se comprueba que es fácil y que resulta útil» (ARANDA MUÑOZ, 1989, 503).

El secreto debe estar precisamente en que se sepa demostrar que tiene una utilidad evidente y en que, a partir de ahí, se pueda hacer su enseñanza amena y lo más sencilla posible. Para esto último conviene tratar de mostrar, desde el principio, cómo el análisis morfosintáctico debe servirnos a la hora de entender a fondo un mensaje oral o escrito; tratar de mostrar también que, como hablantes de esa lengua, somos capaces, si usamos nuestra competencia, de hacer ese análisis y que lo que se va a estudiar va a servir para lograrlo mejor, de una manera consciente.

En relación con este aspecto me parece interesante destacar lo que Graciela Reyes llama la presencia del hablante en la gramática: el hablante es creador, la gramática sale directamente de su necesidad de hacer textos: «Es el hablante, en la actividad de hablar y escribir, el que utiliza y vuelve a utilizar ciertos patrones que acaban por sedimentarse y constituirse así lo que puede llamarse un sistema gramatical» (REYES, 1991, 92). Esta idea puede tener una gran utilidad para la Didáctica de la Lengua: si el hablante es capaz de dar forma al sistema gramatical, también será capaz a la vez

de descubrirlo, de reflexionar sobre él. Y a la vez quiere decir que, cuando un hablante utiliza una forma lingüística, está entonces en condiciones de reflexionar sobre ella para así sedimentarla mejor, usarla conscientemente. Entonces y sólo entonces.

Como todos hemos comprobado, hay ciertos tipos de subordinadas (concesivas y consecutivas, por ejemplo) que los alumnos son incapaces de reconocer en un análisis. Tampoco son muy frecuentes en sus mensajes. Por ello lo que se debe lograr, fundamentalmente, es que las incorporen a sus formas de expresión (en su papel de hablantes) y que las entiendan en los mensajes que reciben (en su papel de oyentes). Muchas de las dificultades de comprensión de textos escritos, tanto en nuestros alumnos como en los niños, hay que buscarlas en el hecho de que se utilizan estructuras sintácticas que ellos no dominan. Esas dificultades no están, por tanto, sólo en el vocabulario; en él es donde suelen centrar su atención los libros de texto, cuadernos de actividades, literatura infantil, etc. Mientras, dejan este otro aspecto totalmente olvidado.

Si todos somos conscientes de que hay que incrementar el vocabulario de los niños, y sobre esto se trabaja tanto a nivel de investigación como a nivel práctico, en las aulas, no entiendo por qué no lo somos también de que hay que incrementar las estructuras sintácticas que se utilizan, que son, en general, tan pobres como el vocabulario. Es precisamente en esta línea de incorporación de determinadas estructuras sintácticas en la que hay que trabajar en la enseñanza de la Morfosintaxis. La reflexión vendrá después.

II

Para lograr esa incorporación creo que lo primero que hay que hacer es conocer las estructuras sintácticas que utilizan los niños para, a partir de ahí, poder programar distintos aspectos del área de lenguaje y poder así mejorar la expresión y la comprensión orales y escritas .

Para ello presento aquí un ejemplo de un modelo de análisis que he aplicado a textos escritos (uno descriptivo y el otro narrativo) de un grupo de niños de 3º de E.G.B. Se han recogido en una clase de ese curso en un colegio de clase media de un barrio de Madrid. Creo necesario señalar que las conclusiones a las que se llegará en este trabajo serán:

1.º válidas sólo para ese grupo concreto de alumnos e incluso para ese grupo muy parciales puesto que deberían ser más los discursos analizados: de otros tipos y en distintos momentos;

2.º válidas sólo para expresión, no para comprensión. Para estudiar la comprensión es evidente que deberían hacerse otros tipos de pruebas. En este nivel de la lengua ocurre lo mismo que en el nivel léxico: hay una clara diferencia entre lo que se comprende y lo que se usa (pasivo y activo).

Como señala Gili Gaya «los niños entienden mucho más de lo que dicen» (GILI GAYA, 1972, 34);

3.º válidas sólo para el lenguaje escrito. Aunque a esta edad los niños casi escriben como hablan no se puede trasladar, sin más, las conclusiones de un análisis de textos escritos a la lengua oral.

Método de trabajo

1. *Recogida del corpus* : los dos textos fueron recogidos en el segundo trimestre del curso 1991-1992, en dos momentos distintos: a mediados y a finales de dicho trimestre. La encargada de hacerlo fue la profesora de inglés y no hubo ningún tipo de preparación previa.

En la primera ocasión se les pidió una descripción y la mayoría acepta la sugerencia de describir a la profesora. En el otro momento se les pide una narración; en este caso los textos presentan una mayor variedad. En los dos las diferencias de expresión entre los alumnos son muy grandes; se percibe claramente una mayor facilidad en las niñas que en los niños, pero para poder llegar a alguna conclusión en este aspecto habría que estudiarlo más a fondo.

2. *Transcripción de los textos*: el problema fundamental es la ausencia de pausas que hay que ir colocando atendiendo a lo que parece que quieren decir.

En algún caso, los menos, aparece una construcción difícil de clasificar por no ser correcta. En estas ocasiones (sólo tres o cuatro) he decidido incluirla en el grupo al que, según mi modo de ver, correspondía. Como ejemplo puede valer:

«Había una vez que un hombre se quería aprovechar de la tierra»

Podría interpretarse como subordinada de complemento directo («había esto») o como una de relativo en la que se ha anticipado el pronombre *que* a su antecedente *hombre*. Esta segunda es la solución que he adoptado, aunque puede no ser la acertada.

3. *Análisis*: aunque quizá no sea el modelo mejor, he escogido una clasificación tradicional porque puede ser la más asequible para el maestro y, en principio, la más cómoda. Pero sólo en principio, ya que en seguida se va planteando un enorme número de problemas a los que más adelante iré aludiendo. Para resolverlos mejor, habría que utilizar otros modelos de análisis¹.

El esquema seguido es el siguiente:

I. Simples/compuestas o múltiples (indicando el número de proposiciones que aparece en cada una de ellas).

¹Cfr. entre otros: GÓMEZ TORREGO, L. (1985); GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1978); HERNANZ, M. L., y BRUCART, J. M. (1987); ROJO, G. (1978).

- II. Tipos de coordinadas y subordinadas.
- III. Número de elementos en cada oración/proposición.
- IV. Naturaleza del predicado: atributivas (ser/estar)/predicativas (transitivas/intransitivas).
- V. Actitud del hablante: enunciativas, exclamativas, interrogativas, imperativas.

Aunque el estudio se hizo buscando resultados tanto en números absolutos como en números relativos, me ha parecido oportuno señalarlos aquí únicamente en números relativos porque realmente éstos son los que proporcionan una visión clara de los tipos de estructuras sintácticas que se utilizan y con qué frecuencia.

Como se trata sólo de un modelo de análisis, he preferido recoger del total de la clase (22 alumnos) sólo una muestra (12 alumnos) que me parece ya significativa. Es evidente que el maestro debería llevar a cabo el estudio completo que le daría no sólo la visión del conjunto de la clase, sino también de cada alumno en particular, aspectos los dos igual de necesarios para una planificación del trabajo y para una evaluación continuada de los resultados que se van obteniendo.

1. *Simples /Compuestas o Múltiples*

La diferencia entre simple y compuesta es el primer problema de índole terminológica que se plantea. He tomado como simple aquella en la que aparece un solo *nexus*, es decir, una sola relación sujeto-predicado (HERNANDEZ ALONSO, 1984, 59).

Crystal, Fletcher y Garman incluyen a las simples y a las compuestas en lo que denominan oraciones mayores (menores serían las que no llevan verbo); las simples, dicen, tienen una sola cláusula (CRYSTAL, 1984, 47 y ss.).

Dentro de las compuestas incluyo las que tienen más de una relación sujeto-predicado; a éstas los autores citados las llaman *múltiples* y las caracterizan diciendo que están formadas por una secuencia de cláusulas enlazadas de diversos modos. Señalan que pueden construirse sin límites; efectivamente, en ellas a veces aparecen más de una proposición principal, más de una proposición subordinada.

A la hora de hacer el recuento de simples/compuestas o múltiples he tomado como una sola compuesta, evidentemente, todo el conjunto aunque en él haya varios «bloques proposicionales» (GOMEZ TORREGO, 1985, 85 y ss.). Por esta razón puede no concordar el número total de compuestas con el de la suma del tipo de coordinadas y subordinadas. Sería interesante estudiar en cada caso cuántas proposiciones aparecen en las compuestas (por ejemplo en la narración de Margarita aparecen 7 compuestas; de ellas hay 5 de 2 proposiciones, 1 de 3 y 1 de 4) porque está claro que en aquellos casos en los que aparece un bloque con muchas proposiciones (por ejem-

plo, en la narración de Aurora hay un bloque de 10) lo raro es que haya una buena construcción; lo normal es que se pierda el hilo en una sintaxis muy deficiente. Por ello, y cuando sea así, se debe trabajar la composición escrita tratando de que no construyan bloques con más de 3-4 proposiciones.

Totales	Descripciones	Narraciones
Simples.....	75 (68,80%)	28 (29,78%)
Compuestas o múltiples.....	34 (31,19%)	66 (70,12%)

Hay, como era de esperar, un claro predominio de las simples en la descripción y de las compuestas en la narración: 68,80% de simples y 31,19% de compuestas en descripción y 70,12% de simples y 29,78% de compuestas en narración.

Refiriéndonos a los casos concretos, vemos que hay alguno de los niños que se escapa de esta tónica general: por ejemplo, en el texto descriptivo de Laura el 100% son compuestas; en el de Daniel lo son el 75%, en el de Eva el 60%. En el narrativo sólo P. Antonio llega al 80% de simples y Alejandro y Laura al 50%; en el resto dominan las compuestas hasta llegar al 100% en el caso de Aurora.

En cuanto al número de proposiciones que aparecen en las compuestas aunque hay algunas de 10 (narración de Aurora) o de 8 (narraciones de Laura, de Amparo y de P. Antonio), la mayoría son de 2 y 3 proposiciones (40% y 20% respectivamente).

II. Tipos de coordinadas y subordinadas

La finalidad de este apartado es la de ver qué tipo de coordinación y qué tipo de subordinación aparecen utilizadas en los textos recogidos.

He considerado como subordinadas también aquellas que tienen como núcleo un infinitivo, lo que es relativamente frecuente en las que desempeñan las funciones sujeto o atributo o en las finales; en Cristina, por ejemplo, aparece:

«Su hobby es leer libros, montar en bici, ir al cine»

o en Nuria:

«Me gustaría ser ella de todo corazón»

o en Esther:

«Raquel se lo lleva un día al colegio para hacer un baile de la Onda Vaselina»

o en Eva:

«...rompiéndome la punta para perderse la clase».

Totales	Descripciones	Narraciones
Coordinadas copulativas.....	24 (43,63%)	43 (33,07%)
Coordinadas adversativas	2 (3,63%)	13 (10%)
Coordinadas disyuntivas	0	0
Subordinadas sujeto	9 (16,36%)	3 (2,30%)
Subordinadas atributo	3 (5,45%)	1 (0,76%)
Subordinadas CN	0	3 (2,30%)
Subordinadas CD	5 (9,09%)	22 (16,92%)
Subordinadas de relativo	5 (9,09%)	18 (13,84%)
Subordinadas de tiempo	4 (7,27%)	12 (9,23%)
Subordinadas de lugar	0	2 (1,53%)
Subordinadas de modo	0	0
Subordinadas finales	0	4 (3,07%)
Subordinadas causales	1 (1,81%)	7 (5,38%)
Subordinadas consecutivas	2 (3,63%)	1 (0,76%)
Subordinadas condicionales	0	1 (0,76%)
Subordinadas concesivas	0	0
Subordinadas comparativa	0	0

Hay una mayor variedad en los tipos de coordinación y subordinación utilizados en los textos narrativos que en los descriptivos y esto mismo, como veremos, ocurre también en el resto de los aspectos tratados. Aunque en los dos tipos de textos dominan claramente las *coordinadas copulativas*, en la descripción el porcentaje es mayor (43,63% frente a 33,07%). El polisíndeton es muy abundante en los dos tipos de textos; en Laura, por ejemplo, aparece:

«Susana es mi profesora de inglés y tiene el pelo largo y rizado, los ojos marrones y siempre está sonriente y es alta»

o en P. Antonio:

«Erase una vez un chico que era pobre pero fuerte y estaba andando por el bosque y se encontró un castillo y vió al rey y le dijo al rey...»

Las *coordinadas adversativas* sólo aparecen en dos ocasiones en los textos descriptivos (3,63%) y en diez casos en los narrativos(10%). Siempre el nexo utilizado es *pero*.

No hay ningún caso de *disyuntiva*. Como dice Gili Gaya «la coordinación disyuntiva tarda en consolidarse más de lo que a primera vista esperaríamos»(1972, p. 91).

Ya dentro de las tradicionalmente llamadas *subordinadas sustantivas* hay un número importante de las que funcionan como complemento directo en los textos narrativos (16,92% frente a sólo un 9,09% en los descriptivos). La razón está evidentemente en las propias características de uno y otro tipo de texto. En los narrativos el niño cuenta lo que unos personajes dicen o piensan y para ello utiliza tanto el estilo directo como el indirecto. En Cristina, por ejemplo encontramos:

«La lavadora le dijo a la niña:
—¿Quieres venirte a mi país?»

o en Amparo:

«El padre del príncipe dijo que se casaría con ella»

En las descripciones hay, en cambio, un mayor número de subordinadas con función de sujeto que casi no aparecen en los textos narrativos (16,36% frente a 2,30%).

El número de los otros tipos de subordinadas sustantivas (función atributo o complemento de nombre o de adjetivo) es muy reducido en los dos casos e incluso, como ocurre con las de complemento del nombre, no aparece ningún caso en los textos descriptivos.

Las *subordinadas de relativo* aparecen, aunque en distinta proporción: 18,84% en textos narrativos y 9,09% en descriptivos. En ellas el pronombre que se utiliza como nexos es *que*. El pronombre *quien* sólo aparece en forma interrogativa y así lo encontramos, por ejemplo, en Alejandro:

«¿Quién es?»

Por lo que respecta a las tradicionalmente llamadas *subordinadas adverbiales* hay que señalar que su presencia es mínima en las descripciones donde únicamente encontramos temporales (7,27%), causales (1,81%) y consecutivas (3,63%). Hay, sin embargo, mayor variedad y más abundancia en las narraciones: las causales llegan hasta un 5,38% y las temporales a un 9,23%; las consecutivas, por el contrario, sólo al 0,76%. Hay además finales (3,07%), de lugar (1,53%) y condicionales (0,76%). En ningún caso aparecen ni concesivas, ni modales, ni comparativas aunque sí aparecen algunas formas comparativas: por ejemplo en Laura:

«Es más buena que un hada»

o en Amparo:

«Es la profesora más buena del mundo»

o en Nuria:

«Es tan bella como la nieve»

En cuanto a los nexos que utilizan para las subordinadas adverbiales son muy poco variados:

- para las causales: *porque*
- para las temporales: *cuando* y, en menor medida, *mientras*
- para las finales: *para que*, *para* + *infinitivo*
- para las consecutivas (siempre de intensidad): *tan....que*

III. Número de elementos en cada oración/proposición

En este apartado se trata de saber cuántos elementos componen cada una de las oraciones, proposiciones o cláusulas. En el recuento he tomado en consideración únicamente las funciones primarias (sujeto, verbo, atributo, complemento directo, complemento indirecto, complemento circunstancial y agente) y no las funciones secundarias (determinantes y modificadores de las primarias). Las primarias, dice María Luz Gutiérrez, «constituyen la columna vertebral del enunciado, asumen a los otros elementos de la lengua y les actualizan en un enunciado. Las funciones primarias se obtienen a partir de un análisis sintáctico». Las funciones secundarias se obtienen, en cambio, «a partir de un análisis sintagmático de cada uno de los segmentos que realizan una función primaria» (GUTIERREZ ARAUS, 1978, 29).

Como la misma autora indica, cada hablante construye oraciones de distinta complejidad y en ello influyen una serie de factores, entre los que se encuentra la edad: el niño «construye oraciones de dos o tres elementos generalmente, como máximo» (GUTIERREZ ARAUS, 1978, 47).

A la hora de hacer el recuento, he considerado como elemento oracional todo lo que desempeñe cualquiera de las funciones primarias. Es decir, que también será contabilizado como sujeto, atributo, complemento directo, etc. si lo que desempeña tal función es lo que tradicionalmente llamamos subordinada sustantiva con función de sujeto, de complemento directo, de atributo, o incluso algunas de las adverbiales (tiempo, lugar y modo). Por no desempeñar función primaria sino secundaria, no se cuentan las subordinadas de relativo que funcionen como simples modificadores de su antecedente, o las subordinadas sustantivas complementarias de un nombre o de un adjetivo, o las adverbiales que no equivalen a complemento oracional (condicionales, causales, consecutivas, concesivas).

Cuando un elemento es múltiple (por ejemplo, un complemento directo con varios núcleos unidos por coordinación o por yuxtaposición) sólo lo cuento una vez. Con esto puede ocurrir que una oración/proposición muy larga tenga un número de elementos mucho menor que una breve, en la que cada función está ocupada por un solo núcleo, sin modificadores.

Totales	Descripciones	Narraciones
De 1.....	11 (6,54%)	14 (5,90%)
De 2.....	83 (49,40%)	88 (37,13%)
De 3.....	66 (39,28%)	102 (43,03%)
De 4.....	8 (4,76%)	28 (11,81%)
De 5.....	0	3 (1,26%)
De 6.....	0	1 (0,42%)
De 7.....	0	1 (0,42%)

Interesa destacar que la mayor parte de las oraciones/proposiciones analizadas en este apartado están formadas por dos o tres elementos.

Cuando tratamos de ver si hay alguna diferencia entre descripción y narración, se percibe que mientras en la primera dominan las de dos elementos (49,40% de dos y 37,13% de tres), en la segunda las dominantes son las de tres elementos (37,13% de dos y 43,03% de tres). El número de oraciones/proposiciones con más de tres elementos es mínimo en la descripción (4,76% de cuatro elementos y ninguna de un número mayor), mientras que en la narración aparece alguna más (11,81% de cuatro, 1,26% de cinco y 0,42 de seis y de siete).

IV. Naturaleza del predicado: atributivas (*ser/estar*) / predicativas (*transitivas/intransitivas*)

Al hacer esta clasificación he tenido en cuenta cuatro grupos: atributivas con *ser*, atributivas con *estar*, transitivas e intransitivas.

He separado la atributivas construidas con estos dos verbos (no aparecen con ningún otro) porque desde el principio me llamó la atención la escasez de oraciones con *estar* atributivo tanto en descripción como en narración; sí aparece usado como intransitivo.

En el grupo de las predicativas no he separado ni reflexivas ni recíprocas (éstas sólo aparecen en tres ocasiones en los textos narrativos con el verbo *casarse*) por no considerarlo pertinente; las incluyo en transitivas o en intransitivas si se trata de reflexivas formales sin complemento directo. Las pasivas, como era de esperar, no las utilizan ni una sola vez.

Totales	Descripciones	Narraciones
Atributivas con <i>ser</i>	48 (28,57%)	26 (10,97%)
Atributivas con <i>estar</i>	2 (1,19%)	3 (1,26%)
Transitivas.....	78 (46,42%)	117 (49,36%)
Intransitivas.....	40 (23,80%)	91 (38,39%)

Como indicaba antes, las atributivas con *estar* aparecen muy poco: 1,19% en descripción y 1,26% en narración. En cuanto a las construidas

con *ser* su presencia, como es lógico, es mucho mayor en descripción que en narración (28,57% frente a 10,97%). En los dos tipos de textos las que dominan son las transitivas (46,42% y 49,36%) y dentro de éstas conviene destacar la presencia constante de verbos de significado muy amplio, de verbos comodín como *tener, haber, hacer, llevar, decir, dar*, etc. con los que pueden, gracias al complemento directo formular múltiples significados.

Si sumásemos las transitivas y las atributivas, ambas de estructura analítica, veríamos como su predominio es absoluto frente a las intransitivas o de estructura sintética (76,18% frente a 23,80% en descripción y 61,59% frente a 38,39% en narración). Si esto es la predominante en nuestra lengua, es lógico que se dé con una mayor intensidad en el lenguaje infantil que, al ser más pobre en vocabulario, necesita acudir con mayor frecuencia a esas palabras de significado muy amplio.

V. *Actitud del hablante: enunciativas, exclamativas, interrogativas, imperativas*

Aunque quizá no tenga un excesivo interés dada la poca variedad encontrada, he creído oportuno incluir también este apartado para tener una visión más completa. Los resultados son los esperados en dos textos escritos de estas características: el predominio de las *enunciativas* (y afirmativas) es total principalmente en la descripción. Como ejemplos de los otros tipos se pueden señalar una *exclamativa* (la única en estos textos: el resto son enunciativas) que utiliza Nuria en su descripción:

«¡Ay mamá, qué cara tan bonita tiene!»

En la narración, en cambio, aparecen las *interrogativas directas* en los diálogos, aunque en número muy escaso:

«¿Quieres venirte a mi país?» en Cristina

«¿Dónde estamos?» en Margarita

«¿Cómo te llamas?» en P. Antonio

«¿Podrás matar a un monstruo de tres cabezas?» en P. Antonio

Salvo este último ejemplo que aparece sin signos de interrogación, en el resto utilizan correctamente estos signos.

Hay *exclamativas* como:

«¡Es increíble, hemos llegado!» en Margarita

«¡Cuál fue el susto!» en Juan

O *imperativas*:

«Vete» o «Inténtalo» en Alejandro

«No tengas miedo» en Juan

Conclusiones

En primer lugar quiero destacar algo que ya he ido apuntando a lo largo del trabajo: hay una menor variedad, en todos los aspectos tratados, en los textos descriptivos que en los narrativos. En los primeros dominan las oraciones simples; dentro de las compuestas, las coordinadas copulativas son las que más aparecen; las oraciones/proposiciones suelen tener, en su mayoría, dos elementos; hay un mayor número de atributivas con *ser* y prácticamente sólo aparecen enunciativas. Es en los textos narrativos donde hay más compuestas; más variedad en los tipos de coordinación y subordinación; las oraciones/proposiciones suelen tener tres elementos y hay un mayor número de ellas con más de tres; hay ejemplos de exclamativas, interrogativas, imperativas.

En segundo lugar, y dejando a un lado estas diferencias que vienen determinadas por las características de los tipos de textos, los datos que se han ido encontrando interesan en cuanto que, a partir de ellos, se puede trabajar en dos sentidos:

1.º en la consolidación y perfeccionamiento de las estructuras que ya conocen (por ejemplo, eliminación del polisíndeton en las coordinadas copulativas; aprendizaje de nuevos nexos para las subordinadas que ya utilizan, etc.);

2.º en la enseñanza de estructuras que casi no utilizan (condicionales, consecutivas, etc.) o que no utilizan en absoluto (disyuntivas, concesivas); en el enriquecimiento del léxico con nuevos verbos para evitar el uso constante de los verbos de significado amplio que señalaba.

Para finalizar quiero dejar constancia de algo que señalaba al principio y que justifica análisis como el que propongo: sólo a partir del conocimiento del lenguaje real de los alumnos se puede trabajar para mejorarlo.

Bibliografía

- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal.
- ARANDA MUÑOZ, E. (1989): «Didáctica de la Gramática», en VV.AA.: *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Anaya.
- BRACKENBUREY, L. (1922): «La enseñanza de la Gramática», en ALVAREZ MENDEZ, 1987.
- CASTRO, A. (1922): «La enseñanza del español en España», en ALVAREZ MENDEZ, 1987.
- CRYSTAL, D., FLETCHER, P. y GARMAN, P. (1984): *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*, Barcelona, ed. Médica y Técnica.

- GILI GAYA, S. (1972): *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona, Vox.
- GOMEZ TORREGO, L. (1985): *Teoría y práctica de la sintaxis*, Madrid, Alhambra.
- GUTIERREZ ARAUS, M. L. (1978): *Estructuras sintácticas del español actual*, Madrid, SGEL.
- HERNANDEZ ALONSO, C. (1984): *Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- HERNANZ, M.L. y J.M. Brucart (1987): *La sintaxis. I. Principios teóricos. La oración simple*, Barcelona, Crítica.
- LAMIQUIZ, V. (1985): «Didáctica de la lengua española en Andalucía y sociolingüística andaluza», en *Sociolingüística andaluza. I Metodología y estudios*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- LENZ, R. (1912): «¿Para qué estudiamos Gramática?», en ALVAREZ MENDEZ, 1987.
- REYES, G. (1991): *La pragmática lingüística*, Barcelona, Montesinos.
- ROJO, G. (1978): *Cláusulas y oraciones*, An. de Verba, Universidad de Santiago de Compostela.