

LA SINTAXIS EN LA ESCRITURA DE PRIMARIA

Mág. Minnie Eloisa Lozada Trimbath
Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA), UNMSM
lozadame@speedy.com.pe

RESUMEN

El estudio explora aspectos del desarrollo sintáctico de la lengua materna castellana escrita en alumnos del sexto de primaria de colegios nacionales de Lima. El trabajo se centra en la ocurrencia de construcciones subordinadas en textos de tipo narrativo producidos por los estudiantes. Se observa que, aunque aún no se domina la puntuación para separar adecuadamente oraciones, se pueden identificar tipos de construcciones de subordinación. Entre las más frecuentes están las tradicionalmente llamadas circunstanciales o adverbiales, en especial las causales y las temporales. A estas les siguen las de complementariedad directa. En lo referente al grado de control de las construcciones lingüísticas mencionadas, se observa que la mayoría de aquellos alumnos que las emplean tiene un manejo aceptable de estas. Sin embargo, se detecta, también, la ocurrencia de ciertos errores, información que puede contribuir a la planificación del trabajo docente. Se puede decir, entonces, que en los alumnos estudiados el manejo de la lengua materna presenta un inicio de flexibilidad en la sintaxis.

PALABRAS CLAVES: Construcción sintáctica – subordinación – escritura – sexto grado – colegios estatales

ABSTRACT

The study explores aspects of the syntactic development of the written mother tongue of sixth grade primary students in national schools in Lima. This paper focuses on the occurrence of subordinate constructions in narrative texts produced by the students. Even though there is not yet a control of punctuation to separate sentences, it is possible to identify types of subordinating constructions. Among the most frequent, it is possible to see adverbial ones, especially those dealing with cause and time. The next more frequent are those that function as direct object. Concerning the control of the linguistic constructions mentioned before, one can observe that the majority of students that produce them handle them in an acceptable way. Nevertheless, one can notice the presence of certain types of mistakes, information that can also contribute to the planning of the teacher's work. One can then say that, in the students handling of the language, there is a movement towards flexibility when dealing with syntax.

KEY WORDS: Syntactic construction, subordination, writing, sixth grade, national schools

0. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lengua en la escuela es uno de los factores determinantes no solo para mejorar la comunicación en general, sino también para la adquisición de conocimientos nuevos (Cummins, 2002). En el país, el dominio de la lengua castellana por los estudiantes presenta debilidades que se está tratando de corregir. Se ha comenzado a reforzar la habilidad de comprensión de lectura, pero faltan otras también importantes para el estudio, entre ellas la habilidad de escritura.

Los que aprenden a escribir en la primaria pasan por grados de control de la lengua que producen, ya sea esta nativa o segunda. Para plantear mejoras a los planes de estudio de lengua materna y de segunda lengua primero necesitamos información sobre la realidad del uso de la lengua en sus distintos aspectos, uno de los cuales, el nivel de conocimiento lingüístico que han alcanzado los alumnos hasta ahora, es motivo de esta investigación. El estudio se centra de modo especial en lo que los alumnos vienen aprendiendo de la sintaxis de la lengua materna escrita en nuestra capital. Dentro de este contexto, téngase en cuenta que el castellano se usa tanto en el hogar como en las escuelas adonde ellos asisten, así como en el ambiente de Lima exterior a ellas. ¿Se ve un avance más allá de las oraciones simples en el plano escrito? ¿Se acercan a construcciones sintácticas más complejas en el último año de la Educación Primaria?

2. LA SINTAXIS EN EL APRENDIZAJE DE ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS

Cuando los aprendices comienzan su adquisición de una lengua escrita, primero producen construcciones cortas, las que luego van ampliando y combinando o recombinando. Pasan así de entender y formular oraciones simples a otras compuestas, coordinadas y subordinadas, esto es, van de formas simples a complejas en su adquisición de la estructura de la lengua. Esta capacidad para comprender y formular enunciados cuyas partes se amplían, o reducen, o combinan de distintas maneras, es lo que gradualmente deviene en flexibilidad sintáctica.

Respecto de esta complejidad en el manejo de la sintaxis Cassany señala lo siguiente:

Complejidad y variación sintáctica. Las frases de estructura simple con yuxtaposiciones y coordinaciones repetitivas (*y, pero, después, etc.*), que a veces son interminables, o que contienen *anacolutos* y *construcciones rígidas* demuestran inmadurez sintáctica. Por otra parte, encontramos la redacción fluida, con formas sintácticas variadas y complejas, con riqueza y variación de conectores (conjunciones y preposiciones), con aposiciones y quizá incluso con paréntesis o guiones. (Cassany, 2001: 329)

En el colegio, los profesores pueden planificar los contenidos de la línea de lenguaje y decidir sobre el orden en que estos se presentan al alumno. Al respecto hay posiciones diferentes, pero, cualquiera de estas que se adopte, es necesario que se tenga información sobre los contenidos que los alumnos suelen dominar, y a partir de allí se planifique lo que van a aprender. Wilga Rivers, por ejemplo, nos habla de diferentes maneras de presentar la gramática. Una, dice, es la del profesor o escritor de textos que “decide, por ejemplo, que los estudiantes [en un terminado momento] deberían aprender el pretérito en su forma con gerundio (o formas de negación, o el pronombre relativo). Esta decisión es arbitraria y la siguiente lección se diseña en la misma línea” (Rivers, 1978: 274). Esta manera corresponde, según Rivers, a un *enfoque deductivo*. Diferente es el caso en el que “los estudiantes pueden encontrar un aspecto de gramática nuevo... y sentir curiosidad por su función. Esta es la etapa inicial del *aprendizaje inductivo*.”

En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, aquellos hablantes que tienen conciencia del control que han adquirido sobre las oraciones pueden producir ciertos tipos de construcciones con las que se sienten más seguros. Por ello, comienzan escribiendo oraciones simples. El paso a la compuesta coordinada toma su tiempo y, más adelante aún, se emplean formas subordinadas. Pero no todos los tipos de subordinadas se dominan pronto. En el aprendizaje de lenguas extranjeras hay algunas que los niños adquieren temprano, como son, por ejemplo en el caso del inglés, las construcciones causales introducidas por *because*. Aquí surge la interrogante de por qué es así. ¿Cuáles son las razones de este uso temprano? ¿La decisión de un profesor o algo más?

Es importante conocer, de un lado, las maneras en que los alumnos aprenden la lengua en la escuela, pero es también importante conocer los contenidos, el qué y el cuánto sabemos de la lengua que realmente están adquiriendo en el presente para, así, tomar decisiones mejor informadas.

3. ANTECEDENTES

El área de escritura en español como lengua materna cuenta con escasos estudios recientes, en particular, en lo referente a educación primaria. Si bien el interés de la enseñanza y de la investigación, en estos últimos años, se concentra en la comprensión

de lectura y no en la escritura, hay algunos estudios que se han realizado en contextos bilingües que tratan este último tema.

Un estudio realizado el 2008 por Lozada (2011, en preparación) da cuenta del dominio de escritura en castellano como lengua materna que alcanzan los alumnos del sexto grado de educación básica regular en Lima. Los resultados muestran que ellos tienen control escrito en el nivel de dictado y en el de una oración sobre un tema personal. En cambio cuando se pasa a la escritura de textos narrativos basados en cuentos conocidos, se observa que el grado de control y autonomía por parte del alumno varía.

Por otra parte, en el informe de un estudio piloto de López, Luis Enrique y Jung, Ingrid, “Hoy se termina este chiquitito cuentito” (2003), se informa sobre la manera como niños bilingües aimara-castellano, aunque con distintos grados de bilingüismo, elaboran un cuento, tanto a nivel oral como escrito. El estudio buscaba dilucidar la relación entre habilidades de habla y de escritura que los niños estudiados habían adquirido en castellano. Entre los resultados, es de particular interés el que la complejidad de los textos escritos es mayor que la de los producidos oralmente en casi todos los niveles de análisis.

Otra investigación, la de Carmen López Flórez (2005), *La EIB en Bolivia: un modelo para armar*, sobre el castellano en la educación bilingüe, trata, también, un tema relacionado con el proyecto que desarrollamos. Este se refiere a las metas previstas y los logros alcanzados cuando se aprende el castellano, en este caso, como segunda lengua. El estudio muestra que falta identificar necesidades y consensuar metas en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Teresa Marzana Téllez en *Así enseñamos castellano a los quechuas*, señala, con respecto a los enfoques para enseñar castellano, que “Es necesario superar la dicotomía entre el enfoque comunicativo y el que enfatiza destrezas”. Se reconoce la necesidad de incluir también aspectos de gramática en la enseñanza del castellano como L2. Consideramos que este es un punto destacable pues uno de los planteamientos modernos ha descartado la enseñanza sistemática de la gramática, la que incluye, entre otros aspectos el de complejidad sintáctica.

Vicente Limachi Pérez, (2006) también en un estudio en Bolivia, *Gestión y enseñanza de CL2*, señala que las autoridades educativas no pueden desarrollar su labor de manera efectiva porque tienen una confusión referente a varios temas, entre ellos, la diferencia entre una lengua materna y una segunda lengua, y entre el desarrollo oral y escrito de las lenguas. Esto implica, entre otros temas, el trabajo con la escritura.

4. DISEÑO, MUESTRA y MÉTODO

El presente estudio es de tipo descriptivo y busca contribuir al conocimiento de un aspecto del dominio de lengua actual de escolares hispano hablantes de Lima, conocimiento que es base para aspectos educativos. Se trabaja con dos casos constituidos por colegios estatales en los que interesa el sexto grado de Primaria de la Educación Básica:

CE Romeo Luna Victoria, en San Borja, con 32 alumnos

CE Mario A. Schenone Oliva, N° 7028, en Surquillo, con 23 alumnos.

Los dos profesores son de provincias con estudios en la Universidad Federico Villarreal y en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega de Lima. Uno de ellos, originario de Jauja, es bilingüe quechua castellano.

Se observó preocupación por parte de los profesores cuando les comunicamos que queríamos que los niños escribieran. Se contaba con que los alumnos tuvieran de base algo de lo que leían en la escuela, pero se comprobó que esto variaba según los colegios.

En cuanto al ambiente de los colegios, es importante destacar que el ambiente físico y psicológico de los dos es muy diferente. Son colegios con una población de primaria y secundaria que estudia en diferentes turnos. De ellos, uno es mayor en cuanto al local y a la población estudiantil. En el colegio menos grande, se observa una ambiente de orden, además de exigencia en la disciplina. El de mayor tamaño presenta una atmósfera diferente, en particular el aula con la que se trabajó, la cual da una impresión de desorden, de falta de disciplina. La profesora se dirige a ellos en voz

muy alta y no hay respuesta positiva. Sin embargo, los resultados del trabajo escrito, en este último caso, fueron mejores de lo esperado.

Las variables que se han tenido en cuenta son las siguientes: centros educativos nacionales; alumnos que se han educado en castellano, en Lima, hasta llegar al sexto de primaria; la lengua del ambiente de la casa y del entorno fuera de ella, en este caso, el castellano; pocos casos de alumnos con familiares hablantes de una lengua indígena, pero los niños no la hablan; y finalmente, la sintaxis de la lengua en su aspecto de construcciones subordinadas.

Los objetivos del estudio que se fijaron fueron:

1. Determinar la presencia o ausencia de construcciones compuestas subordinadas en textos narrativos escritos por alumnos hispano hablantes de sexto grado de Educación Básica Regular.
2. Determinar algunos de los tipos más frecuentes de construcciones compuestas subordinadas en los escritos de dichos alumnos
3. Determinar grados de control de la estructura lingüística en aspectos de la oración subordinada escrita.

El método incluía la identificación y análisis de elementos de la lengua escrita producida libremente por los alumnos. La recolección de datos se realizó a partir de una narración escrita basada en un cuento o historia familiar al alumno.

El alumno no tuvo frente a sí un instrumento escrito. Lo que existió fue la guía oral proporcionada por la investigadora, primero de una manera general, y luego, de modo personal a los niños que tenían alguna duda.

Se les indicó que debían redactar un texto. Se buscaba que los alumnos narraran algo que les fuera conocido y que hicieran un breve comentario. Las instrucciones constaban de dos partes: 1. dictado de preguntas personales que se debían escribir y responder para informar sobre la procedencia del niño y las lenguas de su ambiente, y, 2. una explicación oral sobre el texto que debían escribir.

En este último punto cabe destacar la orientación de carácter personal que la investigadora dio a los alumnos para absolver sus dudas y, en algunos casos, para ayudarlos a decidirse por el tema de su escrito. El resultado de dicha orientación fue que todos los niños de los dos colegios escribieron un cuento o un hecho que les había acontecido.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis de la información recolectada está enmarcado en la que se considera la clasificación tradicional de oraciones compuestas subordinadas o hipotácticas según el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1975) y el *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (2010).

- Sustantivas: Oraciones sujeto, oraciones complementarias directas oraciones complementarias de un sustantivo o adjetivo.
- Adjetivas o de relativo: Especificativas, explicativas.
- Circunstanciales o adverbiales: Locativas, temporales, modales, comparativas, finales, causales, consecutivas, condicionales, y concesivas.

Los escritos de los estudiantes muestran una etapa en donde se da el paso de la lengua oral a la escrita con fuerte presencia de la primera. El empleo de oraciones unidas por la conjunción *y* es marcado, pero también se observa la presencia de formas complejas como las de subordinación aunque la construcción de estas en la mayoría de los casos no está claramente marcada por puntuación.

Ejemplos: *Había una vez una joven llamada Blanca Nieve que vivía sola y vivía su lado una viejita malvada que le a dado una manzana ... cuidado con sus niños porque ellos pueden estar en cualquier parte*

5.1. PRESENCIA DE CONSTRUCCIONES SUBORDINADAS

Por razones de espacio, para presentar información en los cuadros se denominará a los colegios MARCO ANTONIO SCHENONE OLIVA y ROMEO LUNA VICTORIA por sus iniciales, esto es, MASO Y RLV respectivamente.

El presente estudio proporciona datos sobre algunas construcciones sintácticas: la sustantiva como sujeto, la sustantiva como complemento directo y la circunstancial o adverbial. Se hace alusión, también, a la construcción de tipo adjetiva.

5.1.1. OCURRENCIA DE SUBORDINADAS

Para determinar si se alcanza un grado de complejidad sintáctica que incluya oraciones subordinadas en los escritos de tipo narrativo, el análisis se centra en ciertas formas de construcciones de este tipo. Se observa que estas sí están presentes siendo el total de ocurrencia de dichas formas de 140 en el caso de RLV y de 109 en el colegio MASO. (Ver Cuadro 1) Todos los alumnos, excepto uno, emplean alguno o todos estos tipos de formas aunque con distinta frecuencia. La diversidad de construcciones sintácticas indica menor o mayor flexibilidad por parte del alumno. De las categorías consideradas (construcción sustantiva [sujeto y complemento directo], adjetiva y circunstancial o adverbial) la construcción sujeto tiene escasa presencia en los escritos. En cuanto a las otras tres categorías se observa que 17 alumnos del colegio RLV emplean las tres lo que equivale a un 53.12% del grupo. En cuanto al colegio MASO, 13 estudiantes, esto es, el 56.56% emplean también las tres. Quiere decir que algo más de la mitad de los alumnos de los dos colegios alcanzan a elaborar tres de los cuatro tipos de formas mencionadas.

Además, interesa la amplitud del espectro de construcciones subordinadas que se cubre en el texto escrito. Para ello se considera la función de las subordinadas encontradas. De la información obtenida en este trabajo, se va a presentar la que ha aparecido con mayor frecuencia. Las formas más frecuentes son las de construcciones circunstanciales o adverbiales y las de complemento directo, luego siguen las adjetivas y con muy escasa frecuencia las construcciones sujeto.

En el CUADRO 1 se ven los datos que muestran que en los dos colegios la presencia de la construcción con función de sujeto es mínima. En cuanto a las complementarias directas, estas son más frecuentes en el CE Romeo Luna Victoria (RLV), con 36.42%; el segundo lugar lo ocupan las formas de circunstanciales con 32.14%. En el otro colegio, el Marco Antonio Schenone Oliva (MASO) se invierte el orden siendo más frecuentes algunas circunstanciales con 41.28%, mientras que las complementarias directas, 27.52% , se ubican en un segundo lugar.

CUADRO 1
FRECUENCIA DE TIPOS DE CONSTRUCCIONES
SUBORDINADAS EMPLEADAS

COLEGIOS	R L V		M A S O	
	N°	%	N°	%
Total de construcciones subordinadas	140	100	109	100
Construcción sujeto	4	2.82	6	5.5
Complementarias directas	51	36.42	30	27.52
Subordinada adjetiva	40	28.17	28	25.69
Circunstanciales	45	32.14	45	41.28

5.1.2 CONSTRUCCIONES TEMPORALES Y CAUSALES

En el caso de los tipos de construcciones circunstanciales o adverbiales, ¿cuáles son las que los alumnos manejan? Como se ve a continuación (Ver CUADRO 2), hay diferencia en el porcentaje de ocurrencia en los colegios. Las de tiempo están entre las dos más frecuentes (34.37% y 21.73%) lo mismo que las causales (28.13% y 62.21%); en tercer lugar las finales en el colegio RLV (25%). Se observa, también, que la forma de modo es la que menos ocurre.

Como se ha indicado, el estudio es sobre el español como lengua materna, pero, a partir de nuestra experiencia docente con lengua extranjera, llama la atención que se presente una situación semejante a la que se observa en la construcción del tipo de preguntas y respuestas de modo en otra lengua, el inglés. Las formas de interrogantes sobre modo no se adquieren temprano en el aprendizaje de esa lengua extranjera. Es cierto que esta situación puede depender de la programación de los contenidos de lengua. Las construcciones interrogativas que tratan el modo pueden ser incluidas relativamente tarde y por ello los alumnos no las dominan. Pero, ¿por qué se incluyen tarde? En este caso, la lengua que emplean los alumnos, el castellano, es su lengua materna y por ello su dominio no depende solo de lo que se ofrece en la escuela. Sin embargo, las construcciones subordinadas de modo escritas en sexto de

primaria son poco frecuentes. Otras formas poco frecuentes son las condicionales (6.25% y 13.04%).

Otro aspecto que lleva a la reflexión es el relativo a la presencia de las subordinadas causales que se presentan en el aprendizaje de lengua extranjera de manera semejante a lo que sucede en el caso que estudiamos. De nuestra experiencia con el inglés, es una de las pocas construcciones subordinadas que se aprende temprano en la primaria. ¿Cuál será la razón? Quizá porque es natural que los niños quieran saber el porqué de las cosas.

CUADRO 2

TIPOS DE SUBORDINADAS CIRCUNSTANCIALES O ADVERBIALES EMPLEADOS EN LOS COLEGIOS

Tipos	Colegio RLV %	Colegio MASO %
De tiempo	34.37	21.73
Causales	28.13	65.21
Finales	25.00	21.73
Locativas	12.5	13.04
Condicionales	6.25	13.04
Modales	3.13	8.69

5.1.3. CONSTRUCCIONES COMPLEMENTARIAS DIRECTAS

Los escritos de los alumnos contienen también construcciones subordinadas que desempeñan función de complemento directo. El colegio RLV presenta del total de las 140 ocurrencias de subordinadas que produce 51 que son de complemento directo, esto es, un 36.42% de ocurrencias de esta forma. En el otro el colegio, el MASO, del total de 109 subordinadas, 30 son de complemento directo, o sea, el 27.52%. (Ver Cuadro 3)

En el colegio RLV son 14 niños (43.75%) los que emplean construcciones en las que el complemento directo corresponde al verbo 'decir' :

Ejemplo:

Un día su mamá le dijo que le llevara una canasta ...

Y el doctor dijo q' tenían q' internarla ...

Por otra parte, 18 de los alumnos emplean también otros verbos en lugar de 'decir':

Ejemplos:

El fingía que estaba durmiendo

Pero sabía que no iba a poder con los tres ...

... la bruja rogaba que la sacara ...

... desde ahí comprendió que debían darle mucho amor

... el león no quería que el jabalí tomara agua

CUADRO 3 CONSTRUCCIONES COMPLEMENTARIAS DIRECTAS NÚMERO DE SUJETOS QUE LAS EMPLEAN

Centro RLV (32 alumnos)		N°	%
Ocurrencias de complemento directo sobre un total de 140 construcciones subordinadas de distinto tipo	N° de ocurrencias de las 140	51	36.42
Complemento directo del verbo 'decir' (estilo indirecto)	N° de sujetos que lo usan de los 32 alumnos	14	43.75
Complemento directo de otros verbos	N° de sujetos que lo usan de los 32 alumnos	18	56.25

Centro MASO (23 alumnos)		N°	%
Ocurrencias de complemento directo sobre un total de 109 construcciones subordinadas	N° de ocurrencias de las 109	30	27.52
Complemento directo de 'decir' y 'contar' (estilo indirecto)	N° de sujetos que lo usan de los 23 alumnos	9	39.13
No emplean este tipo de construcción	N° de sujetos que no usan esta construcción	14	60.86

En el colegio MASO, el número de ocurrencias de este tipo es algo menor, 30, o sea un 27.52%. El porcentaje de alumnos que emplea construcciones con los verbos 'decir' y 'contar' es un 39.13%, pero este tipo de construcción no aparece en los escritos del resto del grupo, esto es, un 60.86 % .

En este mismo centro educativo se observa algunas dificultades en la construcción. A continuación, se ve algunos ejemplos de omisión de 'que' y de formas verbales indecuadas.

Ejemplos:

Mi tío me conto x la culpa del tunche un perro murio...
[me conto que x la culpa]

...les cuento el 1er set lo gano Argentina...
[cuento que el 1er set...]

...pero chemo del solar dice aunque Peru pierda o gana se iba a ir...
[...dice que aunque Perú pierda...] [gane se va a ir]

6. CONTROL DE LA CONSTRUCCIÓN SUBORDINADA ESCRITA.

Otro aspecto que hemos revisado es la corrección gramatical cuando aparecen construcciones subordinadas. No se está considerando el uso de signos de puntuación que aún no dominan.

6.1 FORMAS ADECUADAS

En los distintos tipos de subordinadas la correspondencia entre los tiempos de los verbos es, en la mayoría de los casos, adecuada. Algunas muestras de los escritos son las que siguen:

Ejemplos:

- *Habia una vez un pingüino que era bien travieso...*
- *...y su mamá le inscribió para que cantara...*
- *La parte del cuento que me dió tristesa fue cuando el lobo se comió la comida...*
- *...me dice mi mamá que yo y mi hermana conocimos muchos lugares...*
- *En la noticia salió q' una niña fue raptada cuando hiva a la panadería...*

Obsérvese como en el último ejemplo mencionado el tiempo del verbo es correcto, lo que falla es otro aspecto, la ortografía.

Además, señalamos un único caso en el que se emplea el pronombre relativo 'quienes'. Éste no vuelve a ocurrir.

- *... pero se encontro con unos gansos quienes lo aseptaron ...*

6.2 FORMAS INADECUADAS

De los errores diversos que se presentan, los que más ocurren son los de formas verbales.

Ejemplos:

- *solo quiero que los señores bioladores deben estar en la carcel...* [estén]
- *pero chemo del solar dice aun que Perú pierda o gana se ba a ir a ... Chile.*
[que aunque – pierda o gane]
- *se puso a gritar como si fuera que lo habian paliado ...* [como si lo hubieran]
(alumno de la Amazonía)
- *Hoy en los periódicos salio q' Chemo del Solar si gana o pierde el partido con Paraguay se iva de la selección...* [así gane o pierda] [se va, se iría]

Un grado de débil control de las formas es el conocimiento de la desinencia que se debe emplear junto con una carencia de conocimiento sobre la conjugación del tipo de verbo:

- *y sueño era que chemo sololar le poniera para la selección ...* [pusiera]

Se presenta, también, el caso de omisión de preposición:

- *...comienza que ella está en un cuarto cerrado* [con que ella]

Se da también el empleo innecesario de la construcción con 'que':

- *un día un rey les dijo que si hacen una adivinanza se cazaran con mi hija*
[con estilo directo como es este caso, no se necesita el 'que']
- *...mi mejor amiga se fue para q' haga 6to en otro colegio ...* [para hacer]

7. CONCLUSIONES

1. Aunque los alumnos hispano hablantes de sexto de primaria de Lima, en general, no tienen suficiente dominio de la puntuación al escribir, se puede observar que alrededor de la mitad han pasado al nivel donde comienzan a elaborar construcciones subordinadas en un texto de tipo narrativo. En ambos colegios el porcentaje de alumnos con cierta flexibilidad sintáctica es algo más de la mitad, 53.12% en uno, y 56.56% en el otro.

2. De las estructuras subordinadas que aparecen en el texto narrativo, aquellas con mayor frecuencia en los textos son las de tipo circunstancial o adverbial, y las de complemento directo, en especial con el verbo *decir* y *contar*. Algo menos frecuentes, las de tipo adjetivo. Las que sí son muy escasas son las de tipo sujeto de la oración.

3. Dentro de las construcciones circunstanciales, a su vez, se observa distinta ocurrencia de algunas formas. Así, las temporales y las causales son las que más aparecen en los escritos de los dos colegios. Luego siguen las finales. Las locativas y las condicionales tienen poca presencia, siendo las más escasas las de modo.

4. En cuanto al dominio que tienen los alumnos de la construcción de subordinación, se observa que en lo relativo a correspondencia verbal, la mayoría de aquellos que usan este tipo de estructuras la controla. Esto no quita que en algunos casos se presenten estructuras construidas de manera inadecuada, pero ocurren poco.

8. RECOMENDACIONES

Si se observa que ciertos tipos de construcciones sintácticas de la lengua materna tienden a presentarse en el lenguaje escrito de los alumnos, los profesores de los colegios nacionales bien pueden apoyarse en ellas para hacer su planificación además de hacer práctica para enriquecerlas. A veces, en el deseo de graduar lo que se pide al alumno se fijan metas muy bajas. Los alumnos, aparte de practicar la elaboración de oraciones simples, deben trabajar con formas más complejas desde primaria.

Pasando a considerar la segunda lengua, un aspecto importante que queda pendiente de investigación es lo que sucede con ciertas construcciones de la lengua de los bilingües en distintas etapas de su aprendizaje. ¿Cómo va avanzando su dominio de la sintaxis en la primaria tanto en lo oral como en lo escrito? ¿Pueden pasar más allá de las oraciones simples?

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glòria (2001) [1994]: *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAO.

CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ediciones Morata, S. L.

LIMACHI PÉREZ, Vicente (2006): *Gestión y enseñanza de CL2*. La Paz, Bolivia: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural editores.

LÓPEZ, Luis Enrique e Ingrid JUNG, (2003): “Hoy se termina este chiquitito cuentito”: informe de un estudio piloto comparativo sobre la relación entre el habla y la escritura en el aprendizaje de una segunda lengua”. En: Jung, I. y López, L.E. (Comps.): (2003) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: EDICIONES MORATA, PROEIB-Andes e InWEnt.

LÓPEZ FLÓREZ, Carmen (2005): *La EIB en Bolivia: un modelo para armar*. La Paz, Bolivia: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural editores.

LOZADA, Minnie “Habilidades para escritura al término de la primaria”. Revista *Lengua y Sociedad*, N° 11, 2011, CILA, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (en preparación).

MARZANA TÉLLEZ, Teresa (2005): *Así enseñamos castellano a los quechuas*. La Paz, Bolivia: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural editores.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (1975): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* Madrid: Espasa-Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros S.L.

RIVERS, Wilga M. y TEMPERLEY, Mary S. (1978): *A practical guide to the teaching of English*. New York: Oxford University Press.