

ANÁLISIS DE LAS DISFUNCIONES SINTÁCTICAS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE ALUMNOS DE ETNIA GITANA CON DESVENTAJA SOCIO-EDUCATIVA

Analysis of syntactic dysfunction in writing composition of gypsy pupils with socioeducative disadvantage

Antonio GARCÍA GUZMÁN

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
Universidad de Granada

Resumen

En este artículo se presentan los resultados parciales de una investigación cuyo objetivo ha sido analizar la expresión escrita de alumnos de etnia gitana con desventaja socioeducativa, escolarizados en Educación Primaria. Se trata de un estudio descriptivo de carácter cualitativo, concebido como un «estudio de caso» que ha permitido identificar las disfunciones sintácticas que estos alumnos muestran en la redacción de un texto narrativo. Finalmente, se marcan una serie de directrices didácticas con el objetivo de mejorar y/o subsanar aquellas dificultades que han sido descritas y que interfieren en el desarrollo de la competencia escritora.

Palabras clave: análisis sintáctico, textos narrativos, composición escrita, disfunciones sintácticas.

Abstract

In this article, the partial results of a research which aim has been to analyze the pupils' written expression of ethnic background with socio-educative disadvantage, enrolled in school in Primary Education are showed. It is a descriptive study of qualitative character, conceived as a «case study» that it has allowed to identify the syntactic dysfunctions that these pupils show in the draft of a narrative text. Finally, some guidelines are recommended to teachers and trainers with the objective of overcoming and/or correcting the difficulties experienced by gypsy children as they interfere with the pupils' writing ability development.

Keywords: syntactic analyses, narrative texts, writing composition, syntactic dysfunctions.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de esta investigación ha sido avalada con la concesión de una beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU), para el periodo 2004-2007, auspiciada por el Ministerio de Educación y Ciencia y se ha desarrollado en el seno del Grupo ED.INVEST de la Universidad de Granada.

Los hechos que han motivado la realización de este estudio son varios: en primer lugar, el interés científico de esta línea de investigación en la composición escrita, y la investigación en esta área con sujetos procedentes de diferentes «*minorías étnicas o grupos sociales minoritarios*» y con diversos problemas socioeducativos, como es el caso del alumnado de etnia gitana, entre los que cabe destacar: elevado fracaso escolar, absentismo escolar, bajo rendimiento..., aún habiéndose producido un gran avance en los últimos años, principalmente en su escolarización (FSGG, 2002).

En segundo lugar, lo poco que se ha estudiado la expresión escrita con alumnos de etnia gitana, a pesar su incidencia en el desarrollo cognitivo (Vigotsky, 1978). Este aprendizaje, además, se encuentra totalmente conectado con factores socio-culturales (Sperling y Friedman, 2001). De otra parte, el aprendizaje de la expresión escrita, junto al aprendizaje matemático, son los contenidos más importantes del currículo, a la vez que esenciales en el ser humano, de ahí que se les considere como aprendizajes instrumentales.

Por tanto, la investigación realizada trata de determinar el nivel de competencia sintáctica y las dificultades estos alumnos con nivel socioeconómico y educativo bajo, para poder de esta manera asegurar qué es lo que se ha de enseñar y desarrollar y cómo se puede llevar a cabo, es decir, la zona de desarrollo próximo del lenguaje escrito, en términos vigotskianos. Aspecto que justifica la importancia de tal investigación, ya que ésta presenta una proyección u aportación didáctica derivada de la fase diagnóstica y paliativa de la misma, lo que supone un apoyo sustancial a la Didáctica de la Lengua y, más concretamente, al Proyecto Curricular en el área de Lengua.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación sobre la composición escrita está en desventaja, en comparación con otras áreas del currículo. «*En España se ha investigado poco sobre procesos cognitivos en la expresión escrita*» (Salvador, 2005, p. 11), aunque la investigación sobre características textuales sea algo más abundante. Sin embargo, en los últimos años, la investigación en la escritura ha sido reconocida como un importante y valioso campo de estudio, como así lo reflejan los dos manuales de investigación más relevantes publicados sobre este tema, el «*Handbook of Research on Teaching*» (Richardson, 2001) y el «*Handbook of Writing Research*» (MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2006).

En la investigación sobre la composición escrita se han adoptado diversos criterios que derivan en tres enfoques principales, los cuales son complementarios y no excluyentes, pues cada uno analiza y explica una parte del complejo proceso de la escritura y no su totalidad: 1) el enfoque de proceso se centra en el sujeto (el escritor), y es de carácter predominantemente psicológico; 2) el enfoque centrado en el producto se ocupa del texto y es de carácter lingüístico; 3) el enfoque contextual (o ecológico), de carácter didáctico, centra la atención en el contexto en que se produce el aprendizaje. Estos enfo-

ques, en efecto, pueden y deben ser complementarios (Berninger y Whitaker, 1993) y se corresponden, en parte, con una perspectiva temporal. Así, en la década de los 70, el centro de atención eran los aspectos formales de la escritura; en los 80, emerge la orientación cognitiva; y en la década de los 90, se produce un notable incremento de programas de enseñanza, centrados en el enfoque contextual.

Por otro lado, las causas que justifican la ausencia o escasez de investigaciones con estos sujetos en esta área curricular son variadas. Entre ellas, la consideración de que la cultura gitana es de tradición oral (Poveda, Cano y Pomares-Valera, 2005; Smith, 1997). En segundo término, cuando la alfabetización se ha tomado como objeto de estudio en comunidades gitanas, es porque ésta se ha considerado como un índice de aculturación hacia la sociedad mayoritaria y, por tanto, la adquisición de la lecto-escritura ha cobrado relevancia en sus usos oficiales y vernáculos (San Román, 1990).

En otras áreas, como la lectura, aparecen algunas investigaciones, aunque también son escasas (Oriente, 1979). No obstante, son más frecuentes las investigaciones sobre el lenguaje, en general, y más concretamente sobre la funcionalidad lingüística de estos sujetos (Bueno, 1993). En relación con éstas, el estudio de la expresión escrita (proceso de adquisición y dificultades) se halla menospreciado.

No obstante, existen algunas investigaciones (Poveda, Cano y Palomares-Valera, 2005) que han examinado la escritura espontánea de los alumnos de etnia gitana prestando atención a la forma del texto, el contenido del escrito y el contexto social en el que el texto tiene aplicación u otras que, siguiendo con la línea de investigación centrada en el enfoque de producto, han evaluado la expresión escrita del alumnado de etnia gitana, comparándolos con otros niños no gitanos, a través de pruebas estandarizadas (TECI) y en las que los resultados de la comunidad gitana en la mayoría de las categorías, se muestran inferiores (Hernández, 1996).

En referencia a los procesos cognitivos, no se han desarrollado estudios que analicen cómo son las operaciones que se producen en el alumno de etnia gitana cuando está escribiendo, aún menos su desarrollo y dificultades, con excepción de algunos trabajos, vinculados a éste que aquí se está describiendo (García Guzmán, 2003; García Guzmán, 2007; García Guzmán, 2009). Sin embargo, sí se han realizado investigaciones centradas en las disfunciones lingüísticas de alumnos de Educación Primaria, en general (Salvador, 1994), o alumnos con necesidades educativas especiales, aunque éstas hayan sido escasas, con alumnos invidentes y baja visión (Rodríguez Fuentes, 2006) y alumnos sordos (Gutiérrez Cáceres, 2001), entre otros.

En efecto, el desarrollo de la composición escrita es complejo, como lo es también su didáctica (McArthur, Graham y Fitzgerald, 2006). De ahí que sean comunes las disfunciones en las múltiples facetas que la conforman (Lyon, 1999): grafía, gramática, semántica, sintaxis, etc., y su desarrollo es relativamente costoso y prolongado. El nivel sintáctico es el que interesa en esta ocasión, dimensión que resulta especialmente ardua y cuyos errores son relativamente asiduos (Menning y otros, 2005; Salvador Mata, 1994). No obstante, es de destacar que esta competencia varía de unos países a otros, dadas las diferencias idiomáticas y de la didáctica de cada contexto. En efecto, también existe una notable diversidad individual, dado la competencia lingüística de cada individuo. De ahí la cautela que se ha de tener en lo referido a la generalización de los datos obtenidos en este proceso de investigación y en otros similares a éste.

Entrando más a fondo en el tema que nos ocupa, «la «disfunción» se define operativamente de dos formas: 1) utilización incorrecta (con referencia a la norma lingüística) de los nexos o formas verbales, exigidos por una construcción sintáctica determinada; 2) ausencia de nexos o formas verbales, exigidos por la construcción. La utilización incorrecta puede deberse a que la relación sintáctica se expresa por medio de nexos que son específicos de otra estructura sintáctica» (Salvador Mata, 1999, p. 183). Si bien es verdad que, en muchos casos, resulta difícil diferenciar si esas disfunciones son de carácter semántico o sintáctico.

En el siguiente cuadro (Cfr. Cuadro 1), se muestran algunas de las categorías y subcategorías que se han utilizado en la tradición de investigación para el análisis de las disfunciones sintácticas (Salvador Mata, 1999), sobre todo, con vistas a una posible intervención didáctica. En esta clasificación, determinada por los análisis de textos realizados al alumnado, se han establecido dos niveles de estudio, de acuerdo con la clasificación de las variables básicas: proposición y oración. Dentro de cada uno de estos niveles se han establecido categorías y subcategorías.

De este modo, las deficiencias puntuales que pueden aparecer en la construcción de la oración simple o compleja se pueden encuadrar dentro de dicha clasificación (Bradley-Johnson y Lucas Lesiak, 1989; Salvador Mata, 1994).

CUADRO 1: Categorías de las disfunciones

| |
|--|
| <i>A. Nivel proposicional</i> |
| 1. Concordancia como indicador de cohesión textual Concordancia sujeto-verbo Concordancia sujeto-atributo Concordancia determinante-núcleo (nominal) Concordancia antecedente-consecuente (pronombre). |
| 2. Orden canónico de los elementos de la oración |
| 3. Estructura del predicado verbal Estructura del núcleo Estructura de los complementos verbales |
| <i>B. Nivel oracional</i> |
| 4. Estructuras incompletas (Anacoluto) |
| 5. Subordinación sustantiva |
| 6. Subordinación adjetiva |
| 7. Subordinación adverbial |

3. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se concibió como un «*estudio de caso múltiple*», cuyo referente fueron dieciocho alumnos de etnia gitana, con nivel socio-económico bajo y escolarizados en Educación Primaria, cuyas características se describen más adelante.

Es necesario aclarar, además, que mientras algunos clasifican «el caso» como un objeto de estudio y otros lo consideran una metodología, un estudio de caso examina un sistema definido o un caso, en detalle, a lo largo de un tiempo, empleando múltiples fuentes de datos. El investigador define el caso y sus límites y éstos no son elegidos por su representatividad (McMillan y Schumacher, 2005).

Por tanto, este estudio de caso se caracteriza por su particularización y no por su generalización formal, ya que se estudia con detenimiento las disfunciones sintácticas en la escritura de un grupo de alumnos de etnia gitana y se llega a conocerlos en profundidad (unicidad), sin necesidad de establecer comparaciones para ver en qué se diferencian de otros alumnos. Sin embargo, los resultados aquí obtenidos ayudarán a conocer más detalladamente la naturaleza de estas disfunciones, por lo que se puede hablar de una cierta «*transferibilidad*» o «*extrapolación del conocimiento adquirido*».

En efecto, como afirma Schultz (2006, p. 358): «*los estudios cualitativos han añadido un conocimiento inmensurable sobre la escritura, la enseñanza y un extenso número de temas educativos. Aunque esta metodología no es exclusiva para la investigación en la escritura, muchos de los avances más significativos que se han producido en los últimos años en este campo provienen de los estudios cualitativos*». Motivo que justifica la elección de este método de estudio para la realización de esta investigación.

3.1. Objetivos de investigación

Los objetivos que se han planteado en esta investigación son los siguientes:

1. Evaluar el nivel de habilidad y las disfunciones en la expresión escrita de alumnos de etnia gitana, con nivel socio-económico bajo.
2. Detectar, cuantificar y explicar los errores de índole sintáctica producidos por los alumnos estudiados.
3. Detectar si existen diferencias en las disfunciones sintácticas al escribir un texto narrativo, en función de las características psicosociales del grupo (sexo, edad) y escolares (nivel instructivo).
4. Derivar, a partir de los resultados obtenidos, propuestas de intervención educativa con estos alumnos, aplicables por los educadores en el contexto familiar y escolar.

3.2. Sujetos de la investigación

Con respecto a los sujetos estudiados, éstos han sido cuidadosamente seleccionados según sugiere la estrategia empleada para el estudio de casos. Concretamente, los casos estudiados corresponden a dieciocho alumnos de etnia gitana con nivel socio-económico y educativo bajo y escolarizados en Educación Primaria.

En cuanto a la edad de los sujetos, se ha partido de alumnos que presenten un cierto desarrollo de los procesos cognitivos en general y, de la escritura, en particular. De esta manera, atendiendo a la teoría de Piaget (1965) sobre las etapas madurativas del des-

arrollo cognitivo, se han seleccionado a alumnos de entre 10 y 13 años. La medida de edad es de 11.3 años.

En el conjunto de alumnos hay 10 chicas y 8 chicos. El nivel educativo y/o socio-cultural de los padres y madres es bastante bajo, ya que quince de éstos tienen sólo estudios primarios, dos tienen estudios medios y, por último, un padre y una madre sin ningún tipo de estudios.

Por otro lado, el nivel socio-económico es bajo, ya que la mayoría de sus padres desempeñaban trabajos poco cualificados, lo que les impide tener un nivel de renta adecuado a las necesidades que precisan, en algunos casos dificultándoles el acceso a lo básico. En el caso de las madres de estos niños, la mayor parte de ellas sigue siendo ama de casa (14) o desempeñan trabajos poco cualificados (4), como limpiadoras, cocineras o vendedoras. Estos aspectos pueden incidir, y de hecho inciden, en otros contextos como el educativo y, por tanto, en su evolución educativa.

En lo que respecta al nivel educativo de los alumnos, diecisiete de ellos se encuentran escolarizados en el tercer ciclo de Educación Primaria (trece de ellos en 6º de primaria y cuatro en 5º) y un sujeto en el segundo ciclo de la primaria (4º de primaria). Igualmente, de los 18 alumnos, 9 reciben clases de refuerzo en el aula de apoyo. Del mismo modo, existe un gran número de niños de etnia gitana escolarizados en estos colegios.

El profesorado que hay en los dos centros, en la mayoría de los casos, tiene amplia experiencia.

3.3. Estrategias y técnicas para la obtención de datos

Para la obtención de datos se siguieron procedimientos diferenciados, en función de las dimensiones abordadas en la investigación. De este modo, para evaluar las disfunciones sintácticas, se utilizaron determinadas técnicas cualitativas, que a continuación se describen (Salvador y García, 2005). En todas ellas, la *observación directa* en el proceso de recogida de datos ha sido de gran relevancia:

A) *Redacción de un texto narrativo de redacción libre* (temática, amplitud y caracterización). Su praxis fue la siguiente: se les sugirió a estos alumnos que redactaran un texto narrativo, proporcionándoles una breve descripción o definición del mismo, a saber, que se trataba de relatar una historia sobre algún acontecimiento vivido en primera persona, alguna aventura, alguna película o algún libro. Para ello, se les entregaron dos hojas de papel pautado (formato A4) cuyas líneas y espacios interlineales pretendían facilitar la grafía, la continuidad dentro del renglón y la separación adecuada entre ellos, consiguiendo así un doble objetivo, mejorar la caligrafía, optimizando la legibilidad del texto y conseguir que el alumno se concentrara en procesos más relevantes para esta investigación y de mayor requerimiento o exigencia cognitiva que el diseño gráfico.

B) *Plantillas para la detección, el registro y la contabilización de errores*. De este modo, para facilitar este proceso, se han utilizado una serie de plantillas, subrayando el error en la proposición u oración en la que aparece. Posteriormente, se ha trasladado cada error a una ficha, de manera que en el reverso se ha advertido el error cometido y en el anverso se ha indicado el alumno que lo ha cometido (número de identificación) y el código o la categoría de la disfunción. Los códigos de los errores pueden observar-

se en las plantillas utilizadas para el cómputo de las disfunciones de cada uno de los sujetos (Cfr. Tablas 1, 2 y 3).

El *Análisis de las posibles disfunciones sintácticas* de estos textos ha sido orientado por la gramática textual española, enfatizando las siguientes categorías de análisis:

- a) Disfunciones en la concordancia como indicador de cohesión textual (Cfr. Tabla 1).
- b) Alteración del orden canónico de elementos de la proposición y/u oración (Cfr. Tabla 2).
- c) Estructuras inapropiadas del complemento verbal (Cfr. Tabla 2).
- d) Estructuras incompletas o anacolutos, principalmente en la subordinación (Cfr. Tabla 3).

Algunos criterios de validez y fiabilidad de la metodología empleada (procesos e instrumentos), fueron los siguientes:

El sistema de categorías, diseñado para el análisis de contenido, se validó mediante el procedimiento del «juicio de expertos» por distintos investigadores, miembros del grupo de investigación ED.INVEST, de la Universidad de Granada con gran experiencia en este terreno y con criterios de análisis consensuados. Estos jueces determinaron si dicho sistema reunía las características de *exhaustividad*, *exclusión mutua*, *homogeneidad*, *pertinencia* y *productividad*.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados, obtenidos a partir del análisis de la identificación de las disfunciones o errores en los textos narrativos producidos por estos alumnos, se presentan agrupados en dos apartados: a) sintagmático-proposicional; b) oracional discursivo.

4.1. Resultados sobre las disfunciones en la concordancia

El total de errores de concordancia en el nivel sintagmático proposicional es de 34, un gran número de ellos (14) se producen en la concordancia sujeto-verbo, principalmente en la relación del sujeto plural con el verbo en singular (SPLVSI). El mismo número de errores se han detectado en la concordancia determinante-núcleo-nominal (DET-NUM). Por otro lado, han sido muy pocos los errores en la concordancia entre antecedente y consecuente (5 errores). Finalmente, los errores en la concordancia sujeto-atributo, son casi inexistentes (uno en los 18 textos). En este caso se empleó un sujeto plural y un atributo singular (SPLASI): «y se asieron muy *buen amigos*» (Sujeto 14) (Cfr. Tabla 1).

A continuación se muestran algunos ejemplos, a modo de ilustración, de los errores detectados, en diversos aspectos:

A) Concordancia entre sujeto y verbo:

- Sujeto singular/verbo plural (SSIVPL).
 - «y fue con todos los animales y cogio y los **volaron** porque **hacia** estorvo en el colegio» (Texto 2). El último es SUPLVSI;
 - «El **matrimonio viven** felices y **comen** perdices» (Texto 10).
- Sujeto plural/verbo singular (SPLVSI).

TABLA 1: Errores detectados y referidos a la concordancia entre unos elementos y otros

| Sujeto | NIVEL SINTAGMÁTICO-PROPOSICIONAL | | | | | | |
|-----------|----------------------------------|-------------|------------------------------|-------------|-------------|-----------------------|-------------------------------------|
| | Concordancia sujeto-verbo | | Concordancia sujeto-atributo | | | Concordancia Det-Num. | Antecedente-consecuente (pronombre) |
| Sujeto 1 | SSIVPL - | SPLVSI - | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | - | |
| Sujeto 2 | SSIVPL 2 | SPLVSI 1 | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | - | 3 |
| Sujeto 3 | SSIVPL - | SPLVSI - | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | 3 | |
| Sujeto 4 | SSIVPL - | SPLVSI 1 | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | - | 1 |
| Sujeto 5 | SSIVPL - | SPLVSI - | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | 1 | |
| Sujeto 6 | SSIVPL - | SPLVSI - | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | 3 | |
| Sujeto 7 | SSIVPL - | SPLVSI 2 | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | 1 | |
| Sujeto 8 | SSIVPL 1 | SPLVSI 1 | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | - | |
| Sujeto 9 | SSIVPL - | SPLVSI - | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | 1 | |
| Sujeto 10 | SSIVPL 1 | SPLVSI - | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | - | |
| Sujeto 11 | SSIVPL - | SPLVSI - | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | 1 | |
| Sujeto 12 | SSIVPL - | SPLVSI - | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | - | |
| Sujeto 13 | SSIVPL - | SPLVSI - | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | 1 | |
| Sujeto 14 | SSIVPL - | SPLVSI - | SSIATP - | SPLASI 1 | SPLCOS - | | 1 |
| Sujeto 15 | SSIVPL - | SPLVSI - | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | 1 | |
| Sujeto 16 | SSIVPL - | SPLVSI 3 | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | - | |

| Sujeto | NIVEL SINTAGMÁTICO-PROPOSICIONAL | | | | | | |
|-----------|----------------------------------|-------------|------------------------------|-------------|-------------|-----------------------|-------------------------------------|
| | Concordancia sujeto-verbo | | Concordancia sujeto-atributo | | | Concordancia Det-Num. | Antecedente-consecuente (pronombre) |
| Sujeto 17 | SSIVPL 1 | SPLVSI 1 | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | 2 | |
| Sujeto 18 | SSIVPL - | SPLVSI 3 | SSIATP - | SPLASI - | SPLCOS - | - | |
| TOTAL | 5 | 9 | - | 1 | - | 14 | 5 |
| | 14 | | 1 | | | 14 | |

- «Rescatan a su padre y se disfrasa(n) y sepinta(n) las caras...» (Texto 7);
- «se capan por la ventana y se tiran con una capa y se la **liga (n)**» (Texto 7);
- «chuki y Tifani **entro** en el sotano donde se encontraban sus padres con su medallón grito (Texto 16).

B) *Antecedente-consecuente (pronombre):*

- «les dicia Harri trae(d)me de comer» (Texto 2.);
- «le mandaba la señorita los deberes y lo asia» (Texto 2);
- «se llamava el colegio san Juan de dios por que le decia a los profesores que le llamaran San Juan de Dios» (Texto 2);
- «fue y lo(s) mato a los dragones» (Texto 4);
- «y Jack Tirando tan fuerte para que no la (se) soltara (soltase)» (Texto 14).

C) *Concordancia determinante-núcleo-nominal (DETNUC):*

- «y mato a la(s) serpientes...y su madre mato a la(s) dos serpientes» (Texto 3);
- «después seban con **un** niña» (Texto 7);
- «el hombre sintio lastima de **las** niña» (Texto 13);
- «Boy aca mi abuelita allearle **es** medicina» (Texto 15).

4.2. Resultados sobre la alteración del orden canónico de los elementos (anteposición o posposición) de la proposición gramatical

En la siguiente tabla (Cfr. Tabla 2) se muestran los resultados obtenidos sobre las disfunciones en la estructura proposicional; más concretamente, la alteración del orden canónico de los elementos en la proposición gramatical, ya sean errores debido a la anteponción de elementos (ANTEPO), los más frecuentes, o posposición de elementos (POSPOS). De igual modo, se han reflejado los errores detectados en la estructura del predicado verbal. Aunque existen muchas sub-categorías, dentro de esta categoría, sólo se han encontrado dos tipos (CONVER: concordancia de tiempos verbales y COMVER: errores en el complemento verbal). Dentro de la categoría COMVER se han incluido errores de diversa índole: 1) complemento del régimen verbal; 2) utilización incorrecta del complemento directo e indirecto; 3) complemento agente; 4) complemento circunstancial.

El número de errores es bastante alto, sobre todo en la estructura del predicado verbal (39). Sólo cinco sujetos, los de mayor edad, no cometen ningún tipo de error en la estructura del predicado verbal (sujetos 7, 8, 9, 16 y 18).

Los errores referidos al orden correcto de los elementos en las proposiciones, aunque son menos frecuentes (13 errores), también ilustran sobre las dificultades de estos sujetos al construir esta unidad sintáctica. En este caso, sólo seis sujetos no tienen dificultades en este aspecto (sujetos 1, 3, 5, 8, 9, y 12), mientras que la mayoría (doce sujetos) comete algún tipo de error.

TABLA 2: Errores en la alteración del orden canónico y en la estructura del predicado verbal

| Sujeto | NIVEL SINTAGMÁTICO-PROPOSICIONES | | | | | | | |
|-----------|----------------------------------|----|-----------|---|-----------------------------|----|-----------|----|
| | Alteración orden canónico | | | | Estructura predicado verbal | | | |
| | Categoría | N | Categoría | N | Categoría | N | Categoría | N |
| Sujeto 1 | ANTEPO | – | POSPOS | – | CONVER | 2 | COMVER | – |
| Sujeto 2 | ANTEPO | 1 | POSPOS | – | CONVER | – | COMVER | 2 |
| Sujeto 3 | ANTEPO | – | POSPOS | – | CONVER | 3 | COMVER | – |
| Sujeto 4 | ANTEPO | 3 | POSPOS | – | CONVER | 1 | COMVER | 1 |
| Sujeto 5 | ANTEPO | – | POSPOS | – | CONVER | – | COMVER | 2 |
| Sujeto 6 | ANTEPO | 1 | POSPOS | – | CONVER | – | COMVER | 2 |
| Sujeto 7 | ANTEPO | 1 | POSPOS | – | CONVER | – | COMVER | – |
| Sujeto 8 | ANTEPO | – | POSPOS | – | CONVER | – | COMVER | – |
| Sujeto 9 | ANTEPO | – | POSPOS | – | CONVER | – | COMVER | – |
| Sujeto 10 | ANTEPO | 2 | POSPOS | – | CONVER | 2 | COMVER | 1 |
| Sujeto 11 | ANTEPO | 1 | POSPOS | – | CONVER | – | COMVER | 1 |
| Sujeto 12 | ANTEPO | – | POSPOS | – | CONVER | – | COMVER | 3 |
| Sujeto 13 | ANTEPO | 1 | POSPOS | – | CONVER | 2 | COMVER | 1 |
| Sujeto 14 | ANTEPO | 1 | POSPOS | 1 | CONVER | 1 | COMVER | 1 |
| Sujeto 15 | ANTEPO | 1 | POSPOS | – | CONVER | 2 | COMVER | – |
| Sujeto 16 | ANTEPO | 1 | POSPOS | – | CONVER | – | COMVER | – |
| Sujeto 17 | ANTEPO | 1 | POSPOS | – | CONVER | 6 | COMVER | 6 |
| Sujeto 18 | ANTEPO | 1 | POSPOS | – | CONVER | – | COMVER | – |
| TOTAL | ANTEPO | 12 | POSPOS | 1 | CONVER | 19 | COMVER | 20 |
| | 13 | | | | 39 | | | |
| MEDIA | 0,72 | | | | 2,16 | | | |

A continuación se presentan algunos ejemplos sobre el tipo y calidad de los errores, referidos al orden de los elementos en la proposición:

A) Errores referidos al orden canónico de los elementos en la proposición:

- Anteposición de elementos en la proposición (ANTEPO):
 - «Chutilla y **lo** cojio ha traición ha Cara Bonita» (Texto 6);
 - «Y se asieron muy bien amigos y **su** querido novio de Ruc estaba todo seloso» (Texto 14);
 - «y hacian muchas faltas y no la pitaba y **nuestro portero** nos lo lexionaron» (Texto 17);
 - «y sumare fue a buscarlo a **su hijo**» (Texto 11).
- Posposición de elementos en la proposición (POSPOS):
 - «Porque habia botes **nadamas** para las mujeres» (Texto 14);

B) Errores referidos a la estructura del predicado verbal

- Concordancia de tiempos (CONVER):
 - «y en la comida bendra y **tirar** a la puerta» (Texto 3) Correcto: «tirará»;
 - «mientras blancanieves crecia y se **izo** una muchacha de gran belleza» (Texto 13). Correcto: «hacía»;
 - «Una vez estábamos en el Futbol de la Escuela **que juguemos** contra otro colegio» (Texto 17). Correcto: «que jugamos» (pasado)
 - «y se tuvo que poner un jugador nuestro entonces **ibamos** nosotros ha patadas tambien» (Texto 17). Correcto: «fuimos»;
 - «Por eso ella le tenia que lleba la Medicina dera que se **ponga** bien» (Texto 15). Correcto: «pusiese».
- Estructura del complemento verbal (COMVER). Se clasifican en los siguientes:
 - 1) Errores en la estructura del complemento directo e indirecto (COMDIR): nexos innecesarios, ausencia de nexos necesarios, nexos incorrectos, entre otros.
 - «Al poco tiempo la reina dio a luz a una niña» (Texto 13);
 - «y hacian muchas faltas y (**el arbitro**) no la pitaba ...» (Texto 17);
 - «Al final estaba al lado nuestra un padre de un jugador de nuestro equipo (**y**) le dijo (**al arbitro**) hombre arbitro...» (Texto 17);
 - «Lo cogio y (**lo**) entero» (Texto 6);
 - «Cara bonita mata (**a**) los dragones» (Texto 6);
 - 2) Utilización de nexos inapropiados, en función del régimen del verbo (REGVER):
 - «y el rey mando a buscar a la princesa» (Texto 4);
 - «pero nosotros seguimos **ha** jugar bien» (Texto 17);
 - «el arbitro pitaba **para (a favor de)** el otro equipo» (Texto 17);
 - 3) Estructura errónea del complemento circunstancial (COMCIR): nexos innecesarios, ausencia de nexos necesarios o nexos incorrectos:
 - «y un dia le dijo el jijo a la madre que estaba cansado de estar **abí** (allí)» (Texto 5).
 - «Quería unos pasajes para ir (**a**) América» (Texto 14);
 - «**di** (**en**) matematica una cuenta de dividi» (Texto 12).

4.3. Resultados sobre las disfunciones en la subordinación / estructuras incompletas

Todos los sujetos han cometido errores en las proposiciones subordinadas, ya que el sujeto 7 no se cuenta porque no produjo ninguna subordinada y el sujeto 12 sólo produjo una subordinada. Además, sus textos se salen un poco de la norma, ya que uno no era narrativo (texto 12) y en el otro (texto 7) se prescindió de una sección, que tampoco era de tipo narrativo.

Realizando un análisis del tipo de errores que los sujetos han cometido en las proposiciones subordinadas, se encuentra lo siguiente (Cfr. Tabla 3).

- 1) *La mayor proporción de errores se encuentra en las proposiciones subordinadas sustantivas completivas* y, más concretamente, en las de estilo directo, es decir, ninguno de los sujetos ha colocado signos gráficos en los diálogos producidos (SINSIG). El número de errores detectados ha sido de 71, lo que supone que los 17 sujetos que han producido alguna subordinada en sus textos han cometido entre 4 y 5 errores por texto.

A continuación se muestran algunos ejemplos:

- «y padre de princesa le dijo (:): Pedro si salvas a mi hija» (Texto 1);
- «les decia (:): Harri traeme de comer» (Texto 2);
- «y dijo (:): poraquí a pasao mi hijo» (Texto 3);
- «dijo mi amigo (:): que lea pasado teas caido» (Texto 8);
- «y le dijo el cerdito (:): Quienes» (Texto 18);

- 2) *Otros errores en las proposiciones subordinadas sustantivas (5) se refieren a los nexos:*

- a) Falta nexo preposicional (SINPRE): «Entoce ella sedio cu enta (de) que no llegaba» (Texto 15);
- b) Falta nexo conjuntivo (SINCON): «que creia que era de goma (y)le dijo» (Texto 16);
- c) Sobra nexo (MASNEX): «que deseaban nadamas en el mundo de tener una hija de labios rojos como la sangre...» (Texto 13).

- 3) *Estructuras incompletas. Se han contabilizado un total de 10 errores referidos a esta categoría, repartidos en tres subcategorías.*

- a) Acumulación de nexos en proposiciones subordinadas (ACUNEX):
 - «y se fue corriendo y matando dragones y Cara bonita» (Texto 4);
 - «y la madre pensó pues si mato a las dos serpientes» (Texto 4).
- b) Error detectado en la anticipación del sujeto (SUJANT):
 - «y a su madre le dejo un anillo...» (Texto 3).
- c) Proposiciones subordinadas incompletas (SBDAIN):
 - «el Rey mando buscar a la princesa que si la encontraba se casaria con ella» (Texto 4);
 - «y a su madre le dejo un anillo () que cuando se muriera» (Texto 3);
 - «y la princesa le dijo tas bien si se han tirao a pelear» (Texto 3);
 - «Si sangra el hanillo y deramo sangre (..))» (Texto 10);
 - «la reyna solia contemplarse en un espejo (...) espejo espejito...» (Texto 13).

- 4) En las proposiciones subordinadas adverbiales sólo se ha detectado un error, debido a la ausencia de nexo antes de «que» (NOPREQ): «Era un colegio (en el) que trabajan de día y noche» (Texto 2).

TABLA 3: Disfunciones en la subordinación y estructuras incompletas

| Sujeto | NIVEL ORACIONAL-DISCURSIVO | | | | | | | | | |
|--------|----------------------------|--------|--------|------------------------|------------|----------------------|-----------------------|------------|-------|--|
| | Estructuras incompletas | | | Subordinación | | | | | | |
| | Sujant | Acunex | Sbdain | Subordinada sustantiva | | Subordinada adjetiva | Subordinada adverbial | | Otros | |
| | | | Sinsig | Dificult. nexo | Sin nexo | Cojin | Otros | | | |
| 01 | - | - | - | 2 | - | - | - | - | - | |
| 02 | - | - | - | 1 | - | - | - | 1 (NOPREQ) | - | |
| 03 | 1 | - | 2 | 3 | - | - | - | - | - | |
| 04 | - | 2 | 1 | 6 | - | - | - | - | - | |
| 05 | - | - | - | 5 | - | - | - | - | - | |
| 06 | - | - | 2 | 2 | - | - | - | - | - | |
| 07 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 08 | - | - | - | 6 | - | - | - | - | - | |
| 09 | - | - | - | 4 | - | - | - | - | - | |
| 10 | - | - | 1 | 11 | - | - | - | - | - | |
| 11 | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | |
| 12 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 13 | - | - | 1 | 7 | 1 (MASNEX) | - | - | - | - | |
| 14 | - | - | - | 1 | - | 1 | - | - | - | |
| 15 | - | - | - | 6 | 1 (SINPRE) | - | - | - | - | |
| 16 | - | - | - | 5 | 1 (SINCON) | - | 1 | - | - | |
| 17 | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | |
| 18 | - | - | - | 7 | - | - | - | - | - | |
| TOTAL | 1 | 2 | 7 | 68 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | | 10 | | 71 | | 1 | | 2 | | |

- 5) Por último, sólo se ha detectado un error en las proposiciones subordinadas adjetivas, debido a la falta de nexo, exigido por el léxico: «y Jack tirando (tiró) tan fuerte para que no la (se) soltara (**que**) se cayeron los dos al barco» (Texto 14).

En definitiva, es de destacar el notable número de errores en el nivel sintagmático-proposicional, con respecto a la concordancia sujeto-verbo, así como en la concordancia entre determinante y número.

En este mismo nivel, la mayor cantidad de errores se ha detectado en la estructura del predicado verbal y, dentro de esta categoría, los errores más frecuentes han sido los referidos al *complemento verbal* y a la *concordancia entre tiempos verbales*. Resultados que, por otro lado, son muy similares a los obtenidos con otros alumnos de Educación Primaria (Salvador Mata, 1994).

En el nivel sintagmático-oracional se cometen la mayor cantidad de errores, principalmente en las subordinadas sustantivas. En la mayoría de los casos, el error radica en no colocar la puntuación correcta en las sustantivas completivas de objeto directo. No obstante, también hay algunos errores en la colocación de nexos incorrectos o a la ausencia de los mismos.

Es destacable la cantidad de estructuras incompletas, especialmente en subordinadas que, en algunos casos, se convierten en un verdadero anacoluto.

En el análisis de las disfunciones sintácticas no se han detectado diferencias muy significativas entre sujetos, salvo algunas que han beneficiado a los de mayor edad, por cuanto la cantidad de errores se relaciona con el número de proposiciones y/o oraciones de los textos, más que con las diferencias entre grupos. De este modo, se demuestra, además, que las disfunciones sintácticas están presentes en todos los niveles de escolaridad.

5. CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados generales de esta investigación, las hipótesis explicativas de todos los errores, en su conjunto, pueden ser varias: por un lado, el desconocimiento de la semántica de los nexos que se utilizan para enlazar las proposiciones o el desconocimiento, en general, de las reglas sintácticas o, por otro, la falta de atención, motivación o una baja auto percepción de la eficacia, o bien, la interacción de todos estos factores, atendiendo a los resultados obtenidos sobre los procesos cognitivos y metacognitivos (véase García Guzmán, 2009).

Es más, muchas sugerencias de los alumnos referidas a cómo podrían realizar mejor sus escritos, aluden a trabajar con un mayor nivel de concentración, estar más atentos, no estar nerviosos o, incluso, practicar la escritura y lectura con más asiduidad. Este último aspecto se relaciona con la actitud hacia la escritura, ya que, pese a ser muy positiva, todo parece indicar que estos alumnos no escriben o no practican la escritura de forma asidua o espontánea fuera del colegio, a pesar de la importancia que le conceden a ésta (véase García Guzmán, 2009).

Por otro lado, cabría, además, darle especial importancia, aunque sin descartar a las demás, a la dificultad que estos sujetos encuentran en el proceso de transcripción (véase García Guzmán, 2009). En éste, puede existir alguna dificultad para transferir los conocimientos que se tienen en la memoria operativa y, en consecuencia, dificultar el laborioso proceso de escribir, transformando lo abstracto (el pensamiento, conocimientos...) en producto escrito (McCutchen, 2000).

Esta dificultad en la transcripción puede estar relacionada con otro tipo de exigencias semánticas del léxico, la funcionalidad de los nexos preposicionales y conjuntivos, la estructura lógica de la proposición y del discurso, así como el desconocimiento de las posibilidades y exigencias del código escrito. Más específicamente, hay numerosos aspectos que inducen a pensar que los alumnos escriben igual que hablan. Así, en los textos que estos sujetos han producido, se ha detectado la repetición de palabras en la misma oración e, incluso, de frases en el mismo sintagma-oracional. Estos aspectos son «aceptados» en la lengua oral, pero no en la escrita (García Guzmán, 2007). Aspecto que pone de manifiesto algún tipo de interferencia entre lenguaje oral y escrito, asociada, en la mayoría de las veces, a déficit de atención y/o concentración.

Finalmente, es preciso tomar con mucha cautela estas conclusiones, ya que no persiguen generalizarlas a otro grupo de sujetos, por cuanto corresponden a este grupo en particular (alumnos de etnia gitana que presentan desventaja socioeducativa).

6. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

De los resultados obtenidos en esta investigación se derivan implicaciones didácticas, tanto para los profesionales de la educación como para los formadores y asesores del profesorado, para los diseñadores de materiales curriculares y para las Instituciones Educativas, en la orientación hacia una política de desarrollo lingüístico para atender a los alumnos en desventaja socioeducativa. Con este fin, se presentan algunas estrategias, generales y específicas, para subsanar las carencias detectadas en esta investigación sobre las disfunciones sintácticas:

- 1) Advertir de las disfunciones más frecuentes, especialmente las que han aparecido en esta investigación, tales como errores de concordancia, la alteración del orden canónico de los elementos de la proposición, las disfunciones en el predicado verbal (complemento verbal y concordancia entre tiempos verbales).
- 2) Corregir las disfunciones sintácticas producidas en el lenguaje oral espontáneamente, dada la estrecha correlación entre ellas y las que se produzcan en los textos por escrito.
- 3) Construir oraciones complejas a partir de proposiciones sencillas facilitadas por el profesor, para progresivamente ir incrementando el nivel de dificultad de las mismas y enfatizando aquellas construcciones sintácticas que resultan comúnmente disfuncionales.
- 4) Rellenar lagunas en un texto. Esta estrategia resulta especialmente útil para aprender la construcción de unidades lingüísticas (sintagmas u oraciones). Por ejemplo: incluir en el espacio en blanco la palabra adecuada, entre las que presentan.
- 5) Reconstruir sintagmas u oraciones, cuyas palabras o proposiciones se presentan desordenadas. Por ejemplo, ordenar una serie de palabras para formar una frase con sentido.
- 6) Practicar ejercicios de concordancia entre determinante y número, así como de sujeto-verbo, advirtiendo de los errores que pueden cometer y de su incidencia en la comprensión del texto, en un ambiente distendido y constructivo propicio para el aprendizaje.

- 7) Enfatizar la utilización adecuada de los diferentes tiempos verbales y, por tanto, de la estructura del predicado verbal, haciendo especial énfasis en aquellos cuyo uso resulta más arduo o bien ha resultado más deficiente, como la concordancia entre tiempos verbales en un mismo discurso y los referidos a la utilización correcta de complementos verbales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berninger, V.W. y Whitaker, D. (1993). «Theory Based Branching Diagnosis of Writing Disabilities». *School Psychology Review*, 22 (4), 623-642.
- Bueno, J.J. (1993). *El lenguaje de los niños gitanos. Una perspectiva funcional*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Bradley-Johnson, S. y Lucas-Lesiak, J. (1989). *Problems in written expression (Assessment and remediation)*. Nueva York: The Guilford Press.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (FSGG) (2002). *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- García, A. (2003). «Procesos cognitivos en la composición escrita de niños con privación sociocultural». *Enseñanza*, 21, 233-244.
- García, A. (2007). *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana, escolarizados en Educación Primaria*. Tesis doctoral. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García, A. (2009). «Los procesos cognitivos y meta-cognitivos en el alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa». *Revista de Educación*, 348, 309-330.
- Gutiérrez, R. (2001). *La expresión escrita de niños con deficiencia auditiva: análisis de textos*. Tesis doctoral. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Hernández, A. (1996). *Estudios experimentales en logopedia*. Granada: Centro sociocultural gitano.
- Lyon, S. (1999). «Grammatical deficiencies in writing: an investigation of learning disabled college students». *Reading and Writing. An interdisciplinary journal*, 1, 309-325.
- MacArthur, C.A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.
- McMillan, J.H. Y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa (5ª edición)*. Madrid: Pearson Educación.
- Menning, H. y otros. (2005). «Pre-attentive detection of syntactic and semantic errors». *Neuroreport*, 16, 1, 77-80.
- Oriente, M.A. (1979). *Cómo aprenden a leer los niños gitanos*. Madrid: S.M.
- Piaget, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. New York: Meridian Book.
- Poveda, D., Cano, A. Y Palomares-Valera, M. (2005a). «La escritura vernácula de las niñas y niños gitanos». *Cultura y Educación*, 17 (1), 53-66.
- Richardson, V. (Ed.) (2001). *Handbook of Research on teaching (4ª Ed.)*. Washington: American Educational Research Association.
- Rodríguez, A. (2006). «Disfunciones sintácticas en la expresión escrita de alumnos con baja visión e invidencia». *Enseñanza*, 24, 295-311.
- Salvador, F. (1994). «Disfunciones sintácticas en la comunicación escrita de alumnos de Educación Básica». *Enseñanza*, 12, 155-166.
- Salvador, F. (1999). *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Salvador, F. y García, A. (2005). «Metodología de la Investigación». En F. Salvador (Ed.): *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos Cognitivos* (pp.45-62). Archidona: Aljibe.
- Salvador, F. y Gutiérrez, R. (2005). *Atención al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Archidona: Aljibe.
- San Román, T. (1990). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Schultz, K. (2006). «Qualitative research on writing». En C. MacArthur, S. Graham., y Fitzgerald, J. (Eds). *Handbook of writing research* (pp. 357-402). New York: The Guilford press.

- Smith, S. (1997). «The genre of the end comment – conventions in teacher responses to student writing (Composition Instruction)». *College Composition and Communication*, 48, 249-268.
- Sperling, M., Y Freedman, S.W. (2001). «Teaching Writing». En V. Richardson, (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (4ª ed, pp. 370-389). Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Vigotsky, L.S. (1978). «The prehistory of written language». En M. Cole y otros (eds.). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard: University Press.

Antonio García Guzmán. Profesor Ayudante Doctor en la Universidad de Granada (Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta). Doctor Europeo en Psicopedagogía por la Universidad de Granada. Maestro y Licenciado en Psicopedagogía. Numerosas publicaciones en artículos y capítulos de libros sobre educación especial, expresión escrita y necesidades educativas específicas de apoyo educativo, discapacidad e interculturalidad. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, C/ El Greco, S/N, C.P.51002 Ceuta (España), *antogagu@ugr.es*