

DESARROLLO DE ESTRUCTURAS SINTACTICAS EN EL CICLO MEDIO DE E.G.B.

por FRANCISCO DE SALVADOR MATA
Escuela Universitaria de Magisterio de Granada

Los estudios en español sobre sintaxis infantil son escasos. En otras lenguas, por el contrario, son abundantes ya desde hace tiempo [1].

La presente investigación aborda la estructura sintáctica de la oración compuesta en la expresión escrita de los alumnos del Ciclo Medio de EGB. Y ello en una doble perspectiva: evolutiva y diferencial.

I. Objetivos y enfoque teórico de la investigación

Varios interrogantes se han planteado, cuya respuesta puede ser de gran valor para la Psicología del desarrollo infantil así como para la Didáctica de la Lengua. Si es cierto, como han defendido algunos autores, que el sistema lingüístico está adquirido por el niño antes de los 8 años (Templin, 1957; Menyuk, 1971; Simon, 1973), cabe preguntarse: ¿se observa un uso generalizado del sistema en la modalidad de lengua escrita o se produce un nuevo desarrollo en el Ciclo Medio? Concretamente, ¿las diversas estructuras oracionales son utilizadas con la misma frecuencia por los alumnos de los distintos niveles del Ciclo? Si, teóricamente, existen unas estructuras sintácticas más complejas, ¿se observa un uso progresivo de tales estructuras, paralelo al nivel académico-instructivo del alumno? La pertenencia a un sexo o a un determinado status social ¿determina alguna variación en el uso de estructuras sintácticas oracionales?

De tales interrogantes se han extraído dos objetivos formales:

Objetivo 1.—Comparar los distintos niveles del Ciclo Medio en relación al uso de estructuras sintácticas oracionales para detectar su sentido evolutivo (cuantitativo y cualitativo).

Objetivo 2.—Determinar diferencias en el uso de estructuras sintácticas oracionales en función del sexo y la clase social de los alumnos del Ciclo Medio.

Estos objetivos han sido asumidos por los investigadores citados. El aspecto más estudiado ha sido el evolutivo. Las edades de los sujetos estudiados oscilan entre los 6 y los 17 años. La evolución puede manifestarse en dos formas: por un incremento cuantitativo en la frecuencia de uso de una determinada estructura o por un cambio cualitativo (un tipo de estructura es sustituido por otro; por ejemplo, la coordinación por la subordinación).

La evolución va asociada a una mayor complejidad formal de la estructura oracional. La hipótesis teórica defiende que a medida que avanza en su ciclo instructivo, el niño desarrolla la capacidad de reunir alrededor de un mismo tema mayor número de ideas (complejidad numérica) las cuales estarán cada vez más ligadas, más matizadas (complejidad cualitativa). Ello no significa que exista un paralelismo estricto entre estructuras cognitivas y estructuras lingüísticas.

No se pretende en esta investigación inferir la «competencia» lingüística infantil. Sólo describir el uso progresivo que el niño hace del instrumento de comunicación que es el lenguaje. Creemos, no obstante, que el dominio de los términos gramaticales, en cuanto expresan relaciones más o menos abstractas, exige del sujeto un cierto grado de elaboración mental.

El aspecto diferencial ha sido menos estudiado que el evolutivo. Dentro de los factores diferenciales, el sexo ha sido menos estudiado (Labrant, 1934; Bear, 1939; Harrel, 1957; Berse, 1974).

Un estudio de Maccoby y Jacklin (1974) sobre el desarrollo psicosexual recoge muy pocos datos sobre diferencias sexuales en el plano del lenguaje, lo cual puede significar que tales diferencias no existen o son realmente escasas [2].

Los estudios diferenciales, referidos al plano sintáctico, no son concluyentes respecto a la supuesta superioridad de las niñas. En nuestro estudio ponemos a prueba esta hipótesis diferencial.

Poseemos pocos datos, y éstos contradictorios, sobre el influjo en el lenguaje del factor clase social [3]. Y ello a pesar de los estudios suscitados por la Sociología de la educación.

En el marco de la teoría sociológica de Bernstein se han realizado la mayoría de los estudios que, por otra parte, incluyen casi en exclusiva como factor diferencial del lenguaje la pertenencia a una clase social. El «código elaborado» es visto como medio de control social y de intercambio intelectual, el único que puede dar acceso a los más elevados grados de significación del aprendizaje. El acceso al código elaborado aparece, así, como la clave de interpretación del fracaso escolar de la clase trabajadora.

La lengua escrita como instrumento de adquisición cultural es un factor decisivo en el trabajo escolar. El déficit lingüístico es, si no la

causa, al menos un factor primordial en el rendimiento escolar (Esperet, 1976; Bautier-Castaing, 1980). De otra parte, la lengua escrita puede presentar un mayor nivel de complejidad estructural, dado su modo de producción (Drieman, 1962; Lobrot, 1964; Vigotsky, 1982).

La elección del Ciclo Medio para nuestra investigación obedece también a razones pedagógicas. Los «Programas Renovados» de la EGB dan al lenguaje un tratamiento de materia preferente. En el Ciclo Medio se consolida el dominio de la expresión escrita, no tanto en sus aspectos grafomotores cuanto en los estrictamente lingüísticos (vocabulario y sintaxis) en relación con la lectura y la composición escrita (MEC, 1981, b).

En el alumno del Ciclo Medio la construcción del lenguaje no ha terminado. Las capacidades de comunicación y de expresión verbal del niño experimentan hacia los ocho años una fase de expansión que se apoya en su dominio instrumental de la lengua. El acceso al sentido de la palabra escrita supone, en esta etapa, la ampliación de su campo perceptivo y el enriquecimiento de su experiencia. El niño aprende ahora a hacer consciente el lenguaje que ya sabe y que viene utilizando de modo espontáneo.

Por lo que respecta a las estructuras sintácticas oracionales, se encuentran dominadas a nivel oral, casi por completo. Pero de alguna manera hemos de aceptar la diversidad de la lengua escrita y la necesidad de un cierto aprendizaje. Los «Programas Renovados para la EGB» señalan para el Ciclo Medio, entre otros, los siguientes objetivos: «expresar ideas por escrito con la debida corrección lógica y formal» [4].

La programación de estos aprendizajes debe partir de un conocimiento realista de la situación del alumno y, entre otras, de la capacidad de manejar las relaciones sintácticas en la lengua escrita. Este dominio es fundamental para la expresión de sus experiencias y sus conocimientos. Muchas de las pruebas de evaluación en la escuela se realizan por escrito. Pero también es fundamental el dominio del plano sintáctico para la comprensión de los textos escritos con los que debe enfrentarse extensamente ya desde ahora.

Por otra parte, la adecuación del lenguaje de la comunicación escrita a la maduración lingüística y psicológica del niño es un aspecto básico en cualquiera de las áreas del Ciclo Medio. En este sentido nuestra investigación puede aportar alguna ayuda en la determinación del grado de madurez psicolingüística.

Sólo si tiene un desarrollo suficiente en la aplicación de las relaciones de subordinación, podrá el niño abordar la lectura comprensiva, haciendo del lenguaje escrito una experiencia de comunicación. Con una sintaxis reducida a frases yuxtapuestas o, a lo máximo, coordinadas, es fácil que se reduzcan las capacidades expresivas.

II. Metodología de la investigación

II.1. Las hipótesis

De acuerdo con los objetivos propuestos se sometieron a comprobación las siguientes hipótesis:

Hipótesis—1. Entre los diferentes niveles del Ciclo Medio de EGB habrá diferencias significativas, en el sentido de un incremento, en las variables lingüísticas estudiadas ($5.^{\circ} > 4.^{\circ} > 3.^{\circ}$).

Hipótesis—2. Entre los alumnos del Ciclo Medio de EGB habrá una diferencia a favor de las niñas en las variables lingüísticas estudiadas ($H > V$).

Hipótesis—3. Entre los alumnos del Ciclo Medio de EGB, pertenecientes a distintas clases sociales, habrá diferencias significativas a favor de los de clase alta sobre los de clase media y de éstos sobre los de clase baja, en las variables lingüísticas estudiadas ($A > M > B$).

Hipótesis—4. Los alumnos del Ciclo Medio de EGB se diferenciarán más por su nivel instructivo que por los factores sexo o clase social, en las variables lingüísticas estudiadas ($C > S_x = C_l$).

La expresión «variables lingüísticas estudiadas» hace referencia a cada una de las variables dependientes que se describen más adelante. Se entiende, pues, que cada hipótesis se descompone en otras tantas sub-hipótesis.

II.2. La muestra

Debe entenderse como muestra tanto los sujetos como la producción escrita que constituyó el «corpus» lingüístico de la investigación. En otro sentido, ambos conjuntos constituyen las variables del diseño estadístico: los aspectos sintácticos, las variables dependientes; los sujetos, clasificados en función del curso, sexo y clase social, las variables independientes de «categoría» o variables orgánicas.

II.2.1. Variables dependientes

Para su denominación se ha seguido la «Terminología gramatical», propuesta por la Dirección General de EGB (M.E.C., 1981, a). La conceptualización de los términos deriva de una teoría gramatical, elaborada por gramáticos de prestigio y avalada por la Real Academia (R.A.E., 1973).

He aquí una sinopsis de las variables dependientes. La sigla y el número corresponden a los utilizados para el tratamiento en ordenador:

Tipos de oraciones compuestas por su estructura numérica:

O-CP-2 (V9): compuestas de 2 proposiciones.

O-CP-3 (V10): compuestas de 3 proposiciones.

O-CP-4 (V11): compuestas de 4 proposiciones.

O-CP-5 (V12): compuestas de 5 proposiciones.

O-CP-6 (V13): compuestas de más de 5 proposiciones.

Tipos de oraciones compuestas por su estructura cualitativa:

YXTPON (V15): compuestas por yuxtaposición.

CDON-T (V40): compuestas por coordinación.

SBON-T (V42): compuestas por subordinación.

Tipos de coordinación:

CDON-2 (V17): coordinación binaria.

CDON-M (V18): coordinación múltiple.

Tipos de subordinación:

SBON-1 (V23): subordinación de 1.^{er} grado.

SBON-2 (V24): subordinación de 2.^o grado.

SBON-3 (V25): subordinación de 3.^{er} grado.

La clasificación parte de una primera distinción entre oraciones:

— Simples: oraciones de un solo predicado.

— Compuestas (o complejas): oraciones de más de un predicado.

En las oraciones compuestas se han distinguido dos tipos de complejidad: numérica y cualitativa.

La complejidad numérica, diseñada por nosotros, tiene en cuenta el número de proposiciones que estructuran una oración compuesta. Se ha señalado como límite cinco proposiciones, dado que un número superior, si no es una mera enumeración de sucesos inconexos, resulta de difícil comprensión. No obstante, para estos casos, se ha incluido una variable que recoge las oraciones cuya estructura numérica supera las cinco proposiciones.

La complejidad cualitativa hace referencia al tipo de relación entre las proposiciones que conforman la oración: yuxtaposición, coordinación, subordinación.

La yuxtaposición es un modo de relación entre proposiciones sin marca de nexos. La relación se manifiesta a nivel gráfico por la coma, pero el criterio fundamental es de orden semántico: la conexión entre significados de las distintas proposiciones yuxtapuestas.

La coordinación supone la relación entre proposiciones al mismo nivel sintáctico. Lo cual significa que ninguna de las proposiciones forma parte de otra como elemento constituyente o como modificador de alguno de sus elementos.

La subordinación implica la dependencia de una proposición respecto a otra, denominada principal. La subordinada funciona como elemento constituyente de la proposición principal (sujeto, atributo, objeto directo) o modifica a algún elemento de la principal (complemento nominal, adjetiva, algunas circunstanciales) o a la proposición principal en su totalidad (algunas circunstanciales).

Se supone que los diversos modos de relación implican una estructura más compleja y por ende una habilidad psicológica mayor para manejarla.

En la coordinación se han distinguido dos tipos: la coordinación binaria (dos proposiciones coordinadas) y la coordinación múltiple (más de dos proposiciones coordinadas).

En la subordinación se han distinguido tres tipos, en función del grado de dependencia de las proposiciones subordinadas respecto a la principal. Los distintos grados implican una mayor complejidad estructural que puede estar asociada a una complejidad cognitiva.

La estrategia de establecer grados en la subordinación fue utilizada por Loban para construir un índice de subordinación. Loban asigna puntuaciones ponderadas, no a la oración, sino a la proposición en función del grado de subordinación, como ya explicamos en la exposición teórica. El índice de subordinación pretende ser una medida de la complejidad sintáctica (Lawton, 1963; Loban, 1963; Berse, 1974). Hay que observar, sin embargo, que el concepto de proposición («clause») en Loban difiere del nuestro. En efecto, una «clause» equivale a un sintagma dependiente, que en nuestra terminología gramatical sería denominado complemento [5].

II.2.2. Variables independientes: los sujetos

Se recogió una muestra representativa que tuviera en cuenta los distintos factores diferenciales: niveles del ciclo (3.º, 4.º y 5.º curso), Sexo (varones y hembras) y Clase Social (alta, media, baja).

Los sujetos de nuestra muestra fueron seleccionados en los Colegios Públicos de Prácticas, anejos a las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, de Almería, Granada, Jaén y Málaga, Colegio Público «Virgen de la Capilla» de Jaén, colegios privados de «La Compañía de María» de Almería y Granada y «Academia Santa Teresa» de Málaga.

Los sujetos fueron clasificados a posteriori en función de su pertenencia a una clase social. Para la clasificación utilizamos los datos facilitados por el alumno en una ficha-cuestionario y completados por el profesor-tutor. La distribución en las distintas categorías nos vino dada por la misma heterogeneidad de población que recogen las instituciones escolares.

Para la clasificación utilizamos dos criterios complementarios: la profesión de los padres y su nivel de estudios. Tales criterios han sido ampliamente utilizados por muchos investigadores del tema (Harrell, 1957; Lawton, 1963; Rushton, 1974; Esperet, 1976). Subrayemos que el objetivo fundamental de estos autores, exceptuado Harrell, era probar el efecto diferencial del factor clase social sobre las habilidades lingüísticas.

Conjugando los dos criterios citados establecimos tres niveles en la variable clase social:

1. *Clase social alta*: Profesiones relacionadas con los cuadros superiores de mando de la industria, la administración y los servicios; profesiones liberales; empresarios. Estudios con titulación de rango universitario superior: licenciado, arquitecto, ingeniero.

2. *Clase social media*: Profesiones que requieren para su desempeño un cierto grado de especialización y cualificación. Estudios con titulación de grado medio o diplomadura universitaria.

3. *Clase social baja*: Obreros, empleados, con o sin estudios primarios.

Una vez eliminados algunos textos por dificultades de identificación o de difícil lectura, que haría dudosa su interpretación, la muestra quedó fijada en 436 sujetos y estructurada así:

VARIABLE	NIVEL	N	%	Código
CURSO	3.º	114	26'1	3
	4.º	160	36'7	4
	5.º	162	37'2	5
SEXO	VARON	218	50	0
	HEMBRA	218	50	1
CLASE SOCIAL	ALTA	57	13	1
	MEDIA	138	31'7	2
	BAJA	241	55'3	3

11.3. Técnica de recogida de datos (obtención del «corpus»)

Se utilizó un procedimiento sencillo y familiar a los alumnos: la redacción. Con ello se pretendía recoger la producción escrita espontánea, es decir, el uso activo que el sujeto hace de su «competencia», en sentido chomskyano.

El carácter natural de la redacción escolar ha sido defendido por un investigador del tema (Esperet, 1976). La redacción de tipo escolar, opina, es la menos artificial. El destinatario, como en todos los ejercicios escolares, es inconcreto; quizá sea el maestro o, en último término, la escuela. En cuanto al contenido, el niño debe recurrir a sus experiencias personales. El uso de formas o estructuras lingüísticas no viene impuesto por el tipo de tarea sino por la imagen que el niño tiene de lo que la escuela espera de él.

Por otra parte, el procedimiento de la redacción escolar ha sido ampliamente utilizado por los investigadores para la selección del «corpus» lingüístico (Stormzand y O'Shea, 1924; Labrant, 1934; Bear, 1939; Gili Gaya (1972; Berse, 1974; Esperet, 1976). Berse demostró que el tipo de estímulo que provoca la producción escrita en niños de 10 y 11 años no influye en las variables que definen la complejidad de la redacción [6].

Para el ejercicio de redacción se procedió de la manera siguiente. En la situación normal del aula, se presentó la tarea como un ejercicio normal de la actividad académica. Se proporcionó a cada alumno una hoja, tamaño cuartilla, con un encabezamiento en el que se pedían los datos de identificación: nombre y apellidos, curso y ciudad.

Los alumnos recibieron las siguientes *instrucciones*:

«En primer lugar, vais a rellenar los datos que se indican arriba. Cada uno deberá escribir su nombre y apellidos, curso y ciudad.

A continuación, vais a escribir una redacción, un texto libre sobre lo que vosotros queráis. Lo primero que tenéis que hacer es pensar el título, el tema sobre el que vais a escribir. Una vez hecho esto, donde pone TITULO escribid el tema que hayáis elegido y comenzáis. Es importante que cada uno trabaje en lo suyo y no se fije en lo que hacen los demás.

No tenéis un tiempo fijo, sino que podéis escribir todo lo que queráis. Podéis escribir por las dos caras de la hoja».

La prueba no fue cronometrada. Sin embargo, el tiempo de realización osciló entre los 20 y 30 minutos. Durante este tiempo, el investigador se limitó a procurar que el trabajo del alumno resultara personal, sin ningún tipo de recursos (copia, textos, consultas...). En este sentido, en las «Instrucciones» se evitó dar ningún tipo de pista que pudiese sugerir un tema concreto. Con ello se pretendía recoger, en la medida de lo posible, una expresión espontánea y original, incluso en el contenido.

Como no era nuestro objetivo analizar los temas de las redacciones, no hicimos ningún estudio estadístico. Pero la lectura de todas las redacciones para su análisis sintáctico nos hizo ver que aparecían los temas comunes en el ámbito escolar, referidos a los intereses de los niños de estas edades.

II.4. *Diseño estadístico*

Para someter a verificación las hipótesis se aplicó un análisis de varianza. Como algunas variables presentaban una distribución bastante irregular (asimétrica), no parecía correcto aplicar pruebas paramétricas. Así pues, se utilizaron dos tipos de análisis:

a) «Análisis de varianza de una clasificación por rangos» de Kruskal-Wallis [7].

b) Análisis de varianza paramétrico, en un diseño factorial de efectos fijos ($3 \times 2 \times 3$) con n -desiguales [8]. A este efecto, la muestra quedó distribuida como puede verse en la tabla I del anexo.

Para todas las pruebas estadísticas se fijó un nivel de significación del 5 %.

En los casos en que el análisis de varianza arrojó resultados significativos respecto a algún factor o interacción, se procedió a los siguientes análisis:

- Análisis de tendencia, lineal y cuadrática, entre los niveles del factor.
- Contrastes ortogonales entre los niveles de un factor.

Para detectar la evolución cualitativa se efectuó un análisis de varianza de «medidas repetidas» con aquellas variables que conforman un conjunto superior o representan una clasificación jerárquica.

Los programas de ordenador corresponden al «BMDP» de la Universidad de California (Los Angeles) en la versión de 1981: BMDP-4V, BMDP-2V, BMDP-3S.

III. Análisis y discusión de resultados

La tabla resumen de ANOVA se incluye en el anexo (tabla II).

III.1. Oraciones compuestas

a) Efectos principales

El efecto debido al sexo no resulta significativo en el análisis de varianza, a pesar de una ligera diferencia numérica en la media, a favor de las niñas.

El factor clase social sí resulta significativo, pero también la interacción con el factor curso, por lo que la influencia de cada factor debe ser matizada en relación al otro.

Desde luego el orden postulado en nuestra hipótesis no se cumple, si se considera el factor clase social aislado del curso. Y ello a pesar de que los valores numéricos de las medias mantienen el orden establecido en la hipótesis.

El factor diferencial más decisivo es el curso. Las diferencias resultan significativas a un alto nivel de confianza (1/1000) tanto en el efecto principal del análisis de varianza como en los contrastes entre medias. Cada curso se diferencia nítidamente del otro. El análisis de tendencia también resulta altamente significativo ($>1/10000$) en el componente lineal.

b) Interacción curso-clase social

Las diferencias se centran en la clase alta de 5.º y la clase baja de 3.º. La clase media no presenta diferencias entre cursos. La clase baja de 3.º se diferencia significativamente de la de 4.º. La clase alta de 5.º se diferencia significativamente de la de 4.º. En el curso 4.º los valores absolutos de las medias aparecen en orden inverso al postulado en la hipótesis. Estas líneas evolutivas son confirmadas en el análisis de tendencia, que descubre un componente cuadrático en la interacción curso-clase social.

La evolución se produce, pues, en este sentido: la clase baja progresa significativamente de 3.º a 4.º; la clase alta progresa, en cambio, desde 4.º a 5.º.

En definitiva, las clases no se diferencian entre sí en el interior de cada curso. En la evolución de un curso a otro se evidencia el efecto de la clase social (tabla III).

Una posible interpretación de estos resultados sería que, al comenzar el ciclo medio, se inicia el dominio de la expresión escrita, concreta-

mente en el aspecto que nos ocupa: el formal-sintáctico. La clase baja aparece distanciada de las otras clases, alta y media. Pero la instrucción recibida hace desaparecer estas diferencias en el curso medio del ciclo (4.º curso). A partir de este curso será la clase alta la que se beneficie más de la instrucción y se destaque de las otras al llegar al final del ciclo (5.º curso).

Los resultados de esta variable han de interpretarse en conjunción con los de la variable «Oraciones simples». Hemos visto cómo las pruebas estadísticas demuestran una estabilidad de las oraciones simples, a lo largo de los cursos. En cambio una evolución (incremento) respecto a las oraciones compuestas. Hemos de concluir, por ello, que se observa una complejidad creciente en los textos escritos para alumnos del ciclo medio, en el sentido definido por estas variables. El análisis de varianza de «medidas repetidas» confirma ampliamente esta interpretación.

III.2. Estructura numérica de la oración compuesta (tipos de oraciones compuestas por el número de proposiciones que las estructuran)

III.2.1. Oraciones compuestas de dos proposiciones (V9)

a) Efectos principales

Ninguno de los efectos principales resulta significativo en el análisis de varianza. Y ello a pesar de que los valores numéricos de las medias apuntan en las siguientes direcciones:

- 1.ª incremento de un curso a otro;
- 2.ª superioridad de los niños;
- 3.ª superioridad de la clase alta sobre las otras dos.

No obstante, el análisis de tendencia, al considerar el curso aislado de otros factores, resulta significativo al nivel del 5 % en el componente lineal.

Aunque el factor clase social no resulta significativo, al nivel de confianza establecido, su influencia se percibe en la interacción con el curso, como descubre el análisis de tendencia en el componente cuadrático.

b) Interacción curso-clase social

En esta variable se repite el efecto de la clase social casi en el mismo sentido que hemos visto en la variable «Oración compuesta». Puesto que la variable que ahora comentamos es un sumando de la variable «Oración compuesta», sin duda el efecto se debe a este sumando.

Las diferencias se centran en el curso 3.º La media del grupo clase baja es significativamente menor que el de las otras clases del mismo curso y que el de la clase baja de los otros cursos (tabla IV).

La explicación dada en la variable anterior es perfectamente aplicable a la que ahora nos ocupa: las diferencias debidas a la clase social

son evidentes en el inicio del ciclo, pero desaparecen al avanzar el ciclo, es decir, al aumentar la instrucción.

No podemos aceptar las hipótesis planteadas en nuestro diseño o, al menos, deben ser matizadas. Desde luego, el sexo no produce ningún efecto diferencial en el uso de estructuras oracionales binarias. La clase social parece que tampoco, salvo al inicio del ciclo medio. El único efecto visible parece el curso, o mejor, el nivel de instrucción. En efecto, la diferencia significativa aparece entre 3.º y 4.º, pero sólo respecto a la clase baja. De 4.º a 5.º la evolución se detiene.

III.2.2. ... III.2.5. Oraciones compuestas de tres, cuatro, cinco y más de cinco proposiciones (variables 10, 11, 12 y 13)

Nos parece más ilustrativo comentar conjuntamente estas variables. No en vano son componentes analíticos de la variable global «Oraciones compuestas». De todos modos, la evolución de unas y otras variables es distinta.

Como hemos aplicado un análisis de varianza no-paramétrico (Kruskal-Wallis), cada factor ha sido analizado por separado.

Ninguno de los dos factores diferenciales, sexo y clase social, resulta significativo, en ninguna de las variables analizadas, a pesar de que los valores absolutos de las medias muestran una tendencia en el sentido de nuestras hipótesis. En efecto, los valores de las medias, excepto en las oraciones compuestas de cuatro proposiciones, están a favor de las niñas. El sentido de nuestra hipótesis se cumple respecto a la clase social, excepto en las oraciones compuestas de cinco proposiciones. En esta variable la media de clase baja es superior a la de clase media.

El factor curso resulta claramente diferenciador en todas las variables, a un alto nivel de confianza (más allá del 1 %). No obstante, las diferencias entre pares de cursos no resultan todas significativas, al nivel establecido. En las oraciones compuestas de tres y en las de seis proposiciones se diferencia significativamente el curso 5.º de los otros dos. En las compuestas de cuatro y cinco proposiciones se diferencian todos los cursos entre sí.

Haciendo una síntesis de los resultados obtenidos respecto a la estructura numérica de la oración compuesta tendríamos que:

1.º La estructura binaria permanece relativamente estable a lo largo del ciclo. Sólo hay un incremento significativo de 3.º a 4.º en los alumnos de clase baja.

2.º La estructura ternaria y la de más de cinco proposiciones experimentan un incremento de 4.º a 5.º

3.º Las estructuras de cuatro y cinco proposiciones se incrementan, progresivamente, de un curso a otro.

Dado que el número de estructuras compuestas de más de tres proposiciones es muy reducido, el efecto sobre el total de oraciones compuestas es imperceptible. Una visión intuitiva del peso específico de cada uno de los tipos de oraciones compuestas lo podemos obtener en la

tabla V. En esta tabla puede observarse también cómo el porcentaje de oraciones compuestas, de cuatro proposiciones o más, se incrementa de un curso a otro; por el contrario, el % de binarias y ternarias disminuye de 3.º a 5.º

III.3. *Estructura cualitativa de la oración compuesta* (tipos de oraciones compuestas por el modo de relación de sus componentes)

III.3.1. Yuxtaposición, coordinación, subordinación

III.3.1.1. Yuxtaposición (V15)

El análisis de varianza de Kruskal-Wallis detecta como significativos los factores curso y clase social. Aunque el valor numérico de la media de las niñas es ligeramente superior al de los niños, la diferencia no es significativa.

Las diferencias debidas al factor clase social se detectan sólo entre clase alta y baja a favor de aquélla. La clase media se halla muy cerca de la alta, pero no presenta diferencias significativas con ninguna de las otras dos.

Resulta extraño, no obstante, que este modo de relación, tan poco complejo por lo impreciso, resulte más abundante entre la clase alta. En realidad, este resultado contradice la hipótesis de una cierta superioridad de la clase alta en el uso de estructuras sintácticas más complejas. Pero está en consonancia con otros resultados que niegan tal superioridad en el uso de otras estructuras complejas.

El efecto de curso resulta significativo a un alto nivel de confianza, más allá de lo previsto (1/1000). No obstante, sólo el curso 5.º se diferencia significativamente de los otros dos por su media más alta. El curso 4.º es el que obtuvo una media más baja.

Estos resultados requieren una interpretación. Hemos señalado que este modo de relación sintáctica es más impreciso y menos complejo que los otros modos, coordinación y subordinación, desde una perspectiva formal. Por ello resulta extraño que sea más abundante el uso de la yuxtaposición en el curso superior del ciclo medio. Pero esto sólo es en apariencia. En realidad hay que tener en cuenta que la yuxtaposición es un modo de relación en las oraciones compuestas. Y ya hemos visto que los diversos tipos de oraciones compuestas sufren un incremento de un curso a otro. Por otra parte, los diferentes modos de relación, coordinación y subordinación, siguen líneas divergentes, como veremos. Por todo lo cual, la hipótesis de una complejidad estructural creciente a lo largo del ciclo medio no se ve afectada demasiado por los resultados de esta variable.

III.3.1.2. Coordinación (V40)

Ninguno de los efectos principales ni interacciones resultan significativos al nivel de confianza establecido, como puede verse en la tabla resumen de ANOVA. Los valores numéricos de las medias apuntan algu-

na tendencia, no siempre en el sentido previsto por nuestras hipótesis. Por ejemplo, la clase media aparece ligeramente inferior a las otras dos clases. En cuanto al sexo no existen diferencias numéricas.

El factor curso manifiesta una tendencia al incremento, de un curso a otro, pero sin alcanzar la significación estadística. La coordinación, pues, no discrimina los niveles de instrucción en el Ciclo Medio.

Definitivamente debemos rechazar nuestras hipótesis diferenciales y evolutivas. En el uso de la coordinación no existen diferencias ni entre los distintos niveles del ciclo medio, ni entre niños y niñas, ni entre las clases sociales.

De otro modo, la coordinación como modo de relación sintáctica entre proposiciones permanece invariable, en cuanto a la frecuencia de uso a lo largo del Ciclo Medio.

III.3.1.3. Subordinación (V42)

Ninguno de los factores diferenciales, sexo y clase social, resulta significativo en el análisis de varianza. No obstante, los valores numéricos de las medias apuntan en el sentido postulado por nuestras hipótesis para el factor clase social. En el factor sexo, en cambio, los valores están a favor de los niños.

El efecto debido al curso resulta significativo a un alto nivel de confianza, más allá de lo exigido en nuestro diseño estadístico (1/1000). Aunque la media de un curso a otro se incrementa sólo en un punto, las diferencias entre pares de cursos son significativas al mismo nivel de confianza. En el mismo sentido, el análisis de tendencia descubre un componente lineal, altamente significativo (1/1000).

La hipótesis diferencial-evolutiva queda plenamente verificada en esta variable. Las diferencias en el uso de estructuras de subordinación se deben exclusivamente al nivel instructivo, no al sexo o a la clase social.

Este sentido evolutivo de las estructuras oracionales complejas ha sido descubierto también por otros investigadores del tema, incluso con sujetos de edades inferiores y superiores a las de nuestros sujetos (Stormzand y O'Shea, 1924; Bear, 1939; Heider y Heider, 1940; Simon, 1973).

Por el contrario, nuestros resultados contradicen la hipótesis de los sociolingüistas, para quienes la clase social alta («middle-class» o «favorisée») superaría a la clase baja («working-class» o «defavorisée») en el uso de estructuras de subordinación (Loban, 1963; Lawton, 1963; Bernstein, 1971; Esperet, 1976).

Tenemos que sintetizar los resultados de estas tres variables, referidas a los tres modos de relación sintáctica entre proposiciones: yuxtaposición, coordinación y subordinación. Así comprenderemos mejor el sentido de la evolución.

A la vista de los resultados presentados, podemos concluir que el progreso en la complejidad de la estructuración sintáctica de la oración

se centra en la subordinación. Por el contrario, la coordinación permanece prácticamente invariable a lo largo del Ciclo Medio. La yuxtaposición, de alguna manera también estacionaria, con un ligero incremento en el último curso del ciclo (5.º), quizá por influencia de la longitud de los textos y de la variabilidad individual. Esta interpretación queda confirmada en el análisis de varianza de «medidas repetidas», cuyos resultados son altamente significativos (1/1000).

En definitiva, dos líneas divergentes sigue la evolución de la estructuración sintáctica cualitativa: una ascendente desde 3.º a 5.º, la subordinación; otra descendente en el mismo trayecto, yuxtaposición-coordinación. Esta interpretación puede ser intuitiva en la tabla VI. En ella hemos recogido los porcentajes de los distintos modos de relación sintáctica, respecto al total de oraciones compuestas, en los tres cursos del Ciclo Medio. Como puede observarse, los porcentajes de yuxtaposición y coordinación decrecen desde 3.º a 5.º, mientras el porcentaje de subordinación se incrementa progresivamente de un curso a otro.

Este sentido de la evolución, incremento del porcentaje de estructuras complejas y paralela disminución de estructuras simples, ha sido comprobado por otros autores (Stormzand y O'Shea, 1924; Bear, 1939; Heider y Heider, 1940; Harrell, 1957; Simon, 1973).

III.3.2. Tipos de coordinación

III.3.2.1. Coordinación binaria (V17)

III.3.2.2. Coordinación múltiple (V18)

Comentamos estas dos variables conjuntamente, por cuanto su análisis matiza los resultados obtenidos en la variable «coordinación total». En ésta, como hemos visto, no aparecen diferencias significativas en ningún factor diferencial. Pero al analizar los distintos tipos de coordinación, sí aparecen, en algún caso.

En la coordinación binaria los factores sexo y clase social no ejercen ninguna influencia; ni siquiera el valor numérico de las medias presenta el orden postulado en nuestras hipótesis. En efecto, los niños obtienen una media más alta que las niñas. La clase media obtiene el valor más bajo de las tres clases sociales. Pero el efecto curso resulta significativo al nivel de confianza del 2 %. El curso 3.º, con una media más baja que los otros dos cursos, se diferencia significativamente de ellos. La evolución, pues, se produce de 3.º a 4.º, pero se estabiliza y no prosigue de 4.º a 5.º.

En la variable «coordinación múltiple» no hay ningún factor cuyo efecto resulte significativo al nivel de confianza establecido. Los valores numéricos de las medias presentan el orden establecido en las hipótesis, en los factores sexo y clase social. Pero en el curso el valor numérico mayor es el de 4.º.

III.3.3. Tipos de subordinación

III.3.3.1. Subordinación de 1.º grado (V23)

El efecto de clase social no es estadísticamente significativo, aunque los valores de las medias presenten la tendencia postulada en la hipótesis de trabajo. El factor sexo tampoco resulta significativo, aunque el valor de la media está a favor de los niños.

Las únicas diferencias se deben al factor curso, que resulta altamente significativo más allá del nivel de confianza establecido (1/1000). Las diferencias entre cursos también resultan significativas, así como el análisis de tendencia lineal.

Podemos aceptar la hipótesis de la diferencia en el factor curso y rechazar las que postulan diferencias entre las clases sociales y entre sexos.

III.3.3.2. Subordinación de 2.º grado (V24)

III.3.3.3. Subordinación de 3.º grado (V25)

Puede facilitar la comprensión presentar estas dos variables conjuntamente.

Ninguno de los factores diferenciales, sexo y clase social, resulta significativo. Ni siquiera el valor numérico de las medias apunta a lo previsto en las hipótesis. En efecto, en la variable «subordinación de 2.º grado» la clase media obtiene un valor más bajo que las otras dos clases, aunque el valor más elevado corresponde a la clase alta. En cambio, en la variable «subordinación de 3.º grado» el valor más alto corresponde a la clase media, seguido del de clase alta.

Las únicas diferencias significativas, en ambas variables, se deben al factor curso. Aunque la tendencia es de incremento, de un curso a otro, sólo resultan estadísticamente significativas las diferencias entre 3.º curso y cada uno de los otros dos, pero no entre éstos.

No podemos dar por verificadas las hipótesis diferenciales referidas al sexo y a la clase social, en las variables que comentamos. Por el contrario, la hipótesis evolutiva se puede aceptar con matizaciones. En efecto, la evolución se produce, en ambas variables, desde 3.º a 4.º; pero se estabiliza aquí, de manera que el incremento cuantitativo no es suficiente para discriminar al curso 4.º del 5.º. De otra forma, el curso 4.º y 5.º se comportan como un grupo homogéneo, frente a la especificidad del curso 3.º

Podemos ver esta evolución a través de la distribución de los distintos tipos de subordinación (porcentajes sobre el total de estructuras por subordinación) a lo largo del ciclo medio (tabla VII). La subordinación de 1.º grado disminuye mientras los otros dos tipos de subordinación se incrementan.

IV. Conclusiones

Algunas conclusiones fundamentales pueden establecerse, dentro de los límites fijados en esta investigación:

1.^a En el Ciclo Medio de EGB no funciona aún, a pleno rendimiento, el sistema lingüístico, en el plano sintáctico. En efecto, hay algunas estructuras sintácticas cuya utilización es escasa o, prácticamente, nula.

2.^a El uso de estructuras sintácticas oracionales en la expresión escrita no diferencia a niños y niñas del Ciclo Medio de EGB.

3.^a Los resultados obtenidos no permiten aceptar la hipótesis de una superioridad de la clase alta sobre la media y de ésta sobre la baja.

4.^a El factor diferencial más significativo y, prácticamente único, de los incluidos en el diseño factorial resulta ser el curso, o nivel instructivo de los alumnos.

5.^a Todas las variables estudiadas pueden ser consideradas como un índice de desarrollo.

6.^a La evolución se manifiesta tanto como un incremento cuantitativo de los diversos tipos de estructuras como un cambio cualitativo a favor de las estructuras teóricamente más complejas.

Importantes aplicaciones se derivan de esta investigación tanto en el campo de la Lingüística como en el de la Psicología evolutiva. Destacamos, además, que en ella se sientan las bases psicodidácticas de la enseñanza de la lengua materna y de una segunda lengua.

Dirección del autor: Francisco de Salvador Mata, Escuela Universitaria de Magisterio, Gran Vía 56, 18010 Granada.

ANEXO

TABLA I.—*Distribución de la muestra para diseño ANOVA*

	3.º		4.º		5.º	
	V	H	V	H	V	H
A	8	8	12	12	9	8
M	18	17	23	23	31	26
B	31	32	45	45	42	46

TABLA II.—Resultados de ANOVA (X, s y F y P)

V _{lingüística}	V ₁ Curso					V ₂ Sexo				V ₃ Clase Social				
	3°	4°	5°	F	P	V ₀	H ₂	F	P	A	M	B	F	P
	\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)			\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)			\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)		
Orac. compuesta	3.98 (2.87)	5.24 (3.17)	6.54 (3.28)	17.47	.0000	5.38 (3.26)	5.44 (3.33)	.53	NS	6.08 (3.72)	5.32 (2.82)	5.28 (3.43)	3.21	.04
CP-2	2.40 (2.18)	3.07 (2.35)	3.22 (2.17)	4.49	NS	3.09 (2.36)	2.81 (2.46)	.72	NS	3.26 (2.64)	2.86 (2.03)	2.93 (2.29)	1.74	NS
CP-3	1.14 (1.15)	1.35 (1.27)	1.79 (1.45)	16.40	.0003	1.38 (1.34)	1.54 (1.33)	2.18	NS	1.51 (1.46)	1.50 (1.23)	1.43 (1.36)	.89	NS
CP-4	.26 (.51)	.51 (.70)	.93 (.95)	46.32	.0000	.61 (.81)	.60 (.81)	.10	NS	.84 (.94)	.61 (.88)	.54 (.73)	4.54	NS
CP-5	.08 (.31)	.18 (.45)	.35 (.70)	12.83	.001	.48 (.46)	.26 (.60)	1.23	NS	.28 (.67)	.18 (.45)	.23 (.55)	.56	NS
CP-75	.07 (.25)	.11 (.33)	.24 (.53)	11.35	.003	.12 (.36)	.18 (.45)	2.41	NS	.19 (.44)	.16 (.42)	.13 (.40)	1.98	NS
Yuxtaposición	.19 (.54)	.16 (.45)	.52 (.79)	33.01	.0000	.27 (.55)	.34 (.72)	.26	NS	.40 (.79)	.41 (.71)	.22 (.54)	10.08	.006
Coordinación	1.25 (1.49)	1.55 (1.83)	1.58 (1.52)	.40	NS	2.05 (2.28)	2.03 (1.83)	.03	NS	1.57 (2)	1.35 (1.4)	1.54 (1.67)	.90	NS
Subordinación	2.48 (2.34)	3.58 (2.58)	4.67 (2.94)	17.39	.0000	3.73 (2.69)	3.67 (2.89)	.25	NS	4.29 (2.89)	3.66 (2.58)	3.58 (2.87)	2.70	NS
Cdon.-2	.92 (1.24)	1.36 (1.65)	1.20 (1.28)	7.43	.02	1.21 (1.46)	1.17 (1.40)	.26	NS	1.26 (1.68)	1.05 (1.22)	1.25 (1.46)	2.04	NS
Cdon.-m	.33 (.61)	.18 (.42)	.37 (.83)	4.47	NS	.29 (.69)	.30 (.61)	.08	NS	.31 (.73)	.30 (.76)	.28 (.56)	.27	NS
Sbron.-1	2.28 (2.20)	2.96 (2.38)	3.75 (2.51)	9.78	.0001	3.14 (2.48)	3.01 (2.43)	.02	NS	3.47 (2.33)	3.03 (2.21)	3.01 (2.61)	1.81	NS
Sbron.-2	.19 (.47)	.53 (.86)	.76 (1.18)	21.58	.0000	.50 (.86)	.56 (1.02)	.03	NS	.73 (1.02)	.48 (.93)	.54 (.93)	4.15	NS
Sbron.-3	.008 (.09)	.08 (.29)	.15 (.50)	9.94	.006	.08 (.35)	.09 (.37)	.00	NS	.08 (.28)	.14 (.50)	.06 (.26)	3.16	NS

X = Media; σ = Desviación típica; F = Valor del estadístico de SNEDECOR; NS = No significativo; P = Valor de probabilidad de F

TABLA III.—*Interacción curso-clase social. V14: O-CP-T*
(Oraciones compuestas)

		3.º	4.º	5.º	F	P
A	X	5.7	4.7	8.3	2.46	.04
	s	4.1	2.6	3.8		
M	X	4.1	5.1	6.2		
	s	2.4	2.6	2.9		
B	X	3.5	5.4	6.4		
	s	2.6	3.5	3.3		

TABLA IV.—*Interacción curso-clase social. V9: O-CP-2*

		3.º	4.º	5.º	F	P
A	X	4.2	2.3	3.8	4.46	.001
	s	3.33	1.8	2.6		
M	X	2.4	3.1	2.9		
	s	1.8	2.1	2.1		
B	X	1.9	3.3	3.3		
	s	1.7	2.5	2.2		

TABLA V.—*Tipos de oraciones compuestas (%) por el número de proposiciones, en los tres cursos del Ciclo Medio*

Curso/Tipo	O-CP-2	O-CP-3	O-CP-4	O-CP-5	O-CP-6
3.º	60'48	28'92	6'62	2'22	1'76
4.º	58'64	25'86	9'77	3'57	2'14
5.º	59'25	27'45	14'25	5'38	3'68

TABLA VI.—% de los modos de relación sintáctica en niveles de Ciclo Medio

Curso/Tipo	YXTPON	CDON-T	SBON-T
3.º	5'96	31'56	62'48
4.º	3'22	29'44	67'34
5.º	3'5	24'24	72'26

TABLA VII.—% de distintos tipos de subordinación en los niveles del Ciclo Medio

Curso/Tipo	SBON-1	SBON-2	SBON-3
3.º	91'87	7'77	0'36
4.º	83'76	14'32	1'92
5.º	80'42	16'58	3

NOTAS

- [1] En nuestra tesis doctoral hemos hecho una amplia revisión de tales estudios: SALVADOR MATA, F. (1984) *Estructuras sintácticas de la lengua escrita en el Ciclo Medio de EGB: análisis evolutivo y diferencial*, pp. 15-117 (Madrid, U.N.E.D.).
- [2] DALE, Ph. S. (1980) *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*, p. 381 (México, Trillas).
- [3] DALE, Ph. S., o.c., pp. 338-392.
- [4] M.E.C. (1981, b) *Programas Renovados de la EGB*, pp. 15-16 (Madrid, Escuela Española).
- [5] GOLDBERG, G. (1976) *Conduite du discours enfantin et complexité syntaxique*, p. 5, *La Linguistique*, XII: 1, janvier.
- [6] BERSE, P. (1974) *Criteria for the Assessment of Pupil's Composition*, p. 55, *Educational Research*, XVII: 1, January.
- [7] SIEGEL, S. (1970) *Diseño experimental no paramétrico*, pp. 215-224 (México, Trillas).
- [8] GUILFORD, J. P. y FRUCHTER, B. (1978) *Fundamental Statistics in Psychology and Education*, pp. 248-259 (New York, Mc Graw-Hill).

BIBLIOGRAFIA

- BAUTIER-CASTAING, E. (1980) *Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques: cause ou conséquence de l'échec scolaire*, *Langages*, XV: 59, septembre, pp. 9-24.
- BEAR, M. V. (1939) *Children's growth in the use of written language*, *Elementary English Review*, 16, pp. 312-319.
- BMDP (1981) *BMDP Statistical Software. 1981* (Cambridge, University of California Press).
- BERNSTEIN, B. (1971) *Class, Codes and Control* (London, Routledge y Kegan Paul).
- BERSE, P. (1974) *Criteria for the Assessment of Pupil's Compositions*, *Educational Research*, XVII: 1, enero, pp. 54-61.
- DALE, Ph. S. (1980) *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico* (México, Trillas).
- DRIEMAN, G. H. J. (1962) *Differences between written and spoken language*, *Acta Psychologica*, XX: 2, febrero, pp. 78-100.
- ESPERET, E. (1976) *Langage écrit et selection scolaire. Un exemple: l'orientation en sixième*, *La Pensée*, 190, diciembre, pp. 93-113.
- GILI GAYA, S. (1972) *Estudios de lenguaje infantil* (Barcelona, Bibliograf).
- GOLDBERG, G. (1976) *Conduite du discours enfantin et complexité syntaxique*, *La Linguistique*, XII: 1, junio, pp. 3-34.
- GUILFORD, J. P. y FRUCHTER, B. (1978) *Fundamental Statistics in Psychology and Education* (New York, Mc Graw-Hill).
- HARRELL, L. E. (1957) *A comparison of the development of oral and written language in school-age children* (Ohio, The Antioch Press).
- HEIDER, F. K. y HEIDER, G. M. (1940) *A comparison of sentences structure of deaf and hearing children*, *Psychological Monographs*, LII: 1, enero, pp. 42-103.
- LABRANT, L. L. (1934) *The changing sentence structure of children*, *Elementary English Review*, XI: 3, marzo, pp. 59-65 y 86-87.
- LAWTON, D. (1963) *Social class differences in language development. A study of some samples of written work*, *Language and Speech*, III: 6, julio, pp. 120-143.
- LOBAN, W. D. (1963) *The language of elementary school children* (Illinois, National Council of Teachers of English).
- LOBROT, M. (1964) *Psychologie de la langue écrite* (Paris, Centre de Documentation Universitaire).
- M.E.C. (1981, a) *Terminología gramatical para su empleo en la Educación General Básica* (Madrid, Servicio de Publicaciones).
- M.E.C. (1981, b) *Programas Renovados de la EGB* (Madrid, Escuela Española).

- MENYUK, P. (1971) *The acquisition and development of language* (New Jersey, Prentice-Hall).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (Madrid, Espasa-Calpe).
- RUSHTON, J. (1974) Elements of code elaboration in working class writing, *Educational Research*, XVI: 3, julio, pp. 181-188.
- SALVADOR MATA, F. (1984) *Estructuras sintácticas de la lengua escrita en el Ciclo Medio de EGB: análisis evolutivo y diferencial* (Madrid, U.N.E.D.).
- SIEGEL, S. (1970) *Diseño experimental no paramétrico* (México, Trillas).
- SIMON, J. (1973) *La langue écrite de l'enfant* (París, Presses Universitaires de France).
- STORMZAND, M. J. y O'SHEA, M. V. (1924) *How much English Grammar?* (Baltimore, Warwick y York).
- TEMPLIN, M. C. (1957) *Certain language skills in children: their development and interrelationships* (Minneapolis, University of Minnesota Press).
- VIGOTSKY, L. S. (1982) La creación literaria en la edad escolar, *Infancia y Aprendizaje*, XVII: 1, enero, pp. 71-85.

SUMARIO: En el artículo se aborda el análisis evolutivo y diferencial de la estructura de la oración compuesta en un amplio «corpus» escrito, producido por más de 400 alumnos del Ciclo Medio de EGB.

En un riguroso diseño cuasi-experimental, se aplican diversas técnicas estadísticas: análisis de varianza en diseño factorial, análisis de varianza de «medidas repetidas», análisis de tendencia lineal y cuadrática, contrastes ortogonales.

Del estudio se derivan conclusiones fundamentales para la Psicología del desarrollo infantil y la Didáctica de la Lengua en el Ciclo Medio de EGB.

Descriptores: Childrens' Syntax, Primary Education, Writing Language, Psychodidactic, Applied Psycholinguistic, Didactic of Language.