

ASPECTOS SINTACTICOS DEL TEXTO ESCRITO POR LOS ALUMNOS DEL CICLO MEDIO DE EGB. ESTUDIO EVOLUTIVO Y DIFERENCIAL

por FRANCISCO DE SALVADOR MATA
Escuela Universitaria de Magisterio de Granada

Dada la escasez de investigaciones españolas sobre la sintaxis infantil en lengua escrita, múltiples aspectos podrían ser abordados. Dificultades inherentes a toda investigación obligan a acotar el campo de trabajo. La presente investigación recoge tres aspectos: segmentación de unidades lingüísticas por medio de la puntuación, longitud y complejidad del texto.

I. Objetivos de la investigación

Varios interrogantes se han planteado cuyas respuestas pueden aflorar en un análisis detallado de los textos escritos por los niños: ¿Hay un desarrollo de las características sintácticas del texto a lo largo del Ciclo Medio? ¿Se detecta alguna variabilidad en tales características en función del sexo o de la clase social de los sujetos? ¿Las diversas estructuras oracionales se desarrollan simultáneamente?

De tales interrogantes se han extraído dos objetivos formales:

1) *Evolutivo*: Detectar el desarrollo de aspectos sintácticos en los tres niveles del Ciclo Medio (cursos 3.º, 4.º y 5.º de E.G.B.).

2) *Diferencial*: Detectar diferencias entre sujetos de distinto *sexo* y *condición social*.

Estos objetivos han sido asumidos por otros investigadores, sobre todo de lengua inglesa. El aspecto más estudiado ha sido el *evolutivo*, incluyendo como edades límite las de 6 y 17 años (Stormzand y O'Shea, 1924; Labrant, 1934; Heider y Heider, 1940; Harrell, 1957; Simon, 1973).

La evolución puede manifestarse en dos formas: por un incremento cuantitativo o por un cambio cualitativo (un tipo de estructura es sustituido por otra, teóricamente más compleja).

El aspecto diferencial ha sido menos estudiado que el evolutivo. Dentro de los factores diferenciales el sexo ha sido el menos estudiado (Labrant, 1934; Bear, 1939; Harrell, 1957; Sampson, 1965; Berse, 1974).

Un estudio de Maccoby y Jacklin (1974) sobre el desarrollo psico-sexual 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 (Dale, 1980, p. 381).

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* (Dale, 1980, pp. 388-392). 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 proyección pedagógica de esta investigación puede deducirse de los aspectos incluidos en ella: la lengua escrita y el Ciclo Medio.

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 éxito o fracaso escolar, como han apuntado diversos autores (Esperet, 1976, p. 93; Bautier-Castaing, 1980, p. 10). De otra parte, la lengua escrita puede presentar un mayor nivel de complejidad estructural, dado su modo de producción (Drieman, 1962, pp. 83-96; Lobrot, 1964, pp. 19-20; Vigostky, 1982, p. 30).

La elección del Ciclo Medio para nuestra investigación obedece también a razones pedagógicas. Los «Programas Renovados» de la E.G.B. 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.

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» señalan entre los objetivos de «Lengua escrita»: «Expresar ideas por escrito con la debida corrección lógica y formal» (1.2.13), «Realizar por escrito narraciones, descripciones y diálogos» (1.2.15) (M.E.C., 1981b, pp. 15-16).

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 E.G.B. 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 E.G.B. habrá una diferencia a favor de las niñas en las variables lingüísticas estudiadas ($H > V$).

— Hipótesis-3: Entre los alumnos del Ciclo Medio de E.G.B., 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 E.G.B. se diferen-

ciarán más por su nivel instructivo que por los factores sexo o clase social, en las variables lingüísticas estudiadas ($C > S_x = C_1$).

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.

Habrán que entender formuladas en sentido inverso cada una de las subhipótesis referidas a la variable «fragmentación/puntuación».

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» (variables orgánicas).

II.2.1. Variables dependientes

La primera variable surgió al hilo de los problemas planteados en la fragmentación del «corpus» en unidades lingüísticas (oraciones y proposiciones). En efecto, no siempre coinciden las unidades gramaticales desde el punto de vista lógico, manifiesto en el sentido, con la puntuación que utiliza el alumno. A esta discrepancia se denomina «Fragmentación/Puntuación» y constituye la primera variable estudiada.

El niño que aprende a leer percibe la puntuación como un signo que indica una pausa o una entonación. En definitiva, la puntuación es un medio de facilitar la comunicación, en cuanto aquella está relacionada con un factor sintáctico: la entonación (Alarcos, 1968, p. 326). La puntuación es un signo sintáctico cuya función, entre otras, es encuadrar construcciones independientes (oraciones o estructuras insertas en la oración (proposiciones).

En esta variable, pues, se miden las discrepancias en el uso correcto de los signos de puntuación o de elementos relacionantes para la delimitación de las unidades lingüísticas, oración y proposición. De ahí su carácter negativo (es una medida de errores).

Las otras variables están constituidas por las unidades lingüísticas oración y proposición. Para la conceptualización de estas unidades se sigue una teoría gramatical, que podría denominarse «tradicional» (Gili Gaya, 1964; Hernández Alonso, 1971; Sánchez Márquez, 1972; Marcos Marín, 1980; R.A.E., 1973).

Los criterios operativos seguidos se exponen más adelante, en el apartado dedicado a las «técnicas de análisis del 'corpus'».

II.2.2. Variables independientes: los sujetos

Como nuestro objetivo era estudiar la lengua escrita en el Ciclo Medio de E.G.B., en sus aspectos evolutivo y diferencial, recogimos una

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

Los sujetos de nuestra muestra fueron seleccionados en los Colegios Públicos de Práctcias, anejos a las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B., 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, criterios generalmente utilizados en estudios de este tipo por muchos investigadores (Harrell, 1957, pp. 14-15; Lawton, 1963, p. 120; Rushton, 1974, p. 183; Esperet, 1976, p. 103). Subrayemos que el objetivo fundamental de estos autores, exceptuado Harrell, era probar el efecto del factor diferencial 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 diplomatura 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

II.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, p. 105). 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.

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 rellenaron también una ficha-cuestionario cuyos datos serían empleados para establecer un mejor control sobre las variables, especialmente la «clase social».

A los alumnos se les dirigieron 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 TÍTULO 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 vigilar 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. Criterios operativos en la delimitación de unidades lingüísticas

1. Fragmentación

Los varios problemas que pueden afectar a la fragmentación del texto se reducen a estos tres epígrafes:

- 1) Ausencia de términos de relación entre oraciones o entre proposiciones.
- 2) Los diálogos y los elementos sintéticos «sí», «no», «bueno»...
- 3) Elementos de puntuación o relación innecesarios o reiterativos.

En el primer apartado se incluyen los casos siguientes:

— Propositiones aparentemente relacionadas pero sin elementos formales de relación. En cuyo caso se suple la puntuación debida. Ejemplo: «Fuimos a Valencia (es una ciudad muy grande) y allí estuvimos una semana.» La oración entre paréntesis es independiente. Hay que suplir un punto después de «Valencia».

— Oraciones independientes pero que aparecen relacionadas por coordinación. Se coloca la puntuación donde parezca lógica la división. Ejemplo: «En vacaciones vamos a la playa y mis padres me dejan ir con mis amigos.» Son dos oraciones independientes. No hay conexión lógica entre ellas. En lugar de «y» debe ir un punto.

En el segundo apartado hemos considerado como oración o proposición sólo aquellas frases sintéticas cuya presencia era necesaria para la continuidad del discurso, es decir, para evitar la incoherencia de la oración donde aparecían tales frases sintéticas. Ejemplo: «Le dije que si quería venir. Y él me dijo que no.» El fragmento «que no» es claramente una proposición subordinada, necesaria para completar el sentido de «me dijo».

En cambio, no se han contabilizado como unidades lingüísticas de análisis (oración o proposición) las interjecciones, los vocativos, las oraciones inacabadas, las respuestas que no afectan al sentido de la oración anterior. Ejemplo: «Ibamos subiendo por la nieve. ¡Qué frío! Llegamos cansados.» La frase «¡qué frío!» no se ha contabilizado.

El tercer apartado es el que incluye más casos:

— Puntuación seguida de nexos coordinantes o subordinantes; en cuyo caso sobra la puntuación. Ejemplo: «Llegamos tarde. Porque se nos estropeó el coche.»

— Caso contrario, el nexo es innecesario o ilógico. Ejemplo: «Los niños jugaban en la plaza y había una mujer que...» No es aceptable la coordinación con «y».

Los nexos innecesarios surgen entre oraciones independientes. Los llamaremos nexos extraoracionales o enfáticos. Son corrientes en el habla coloquial.

— Dos nexos acumulados de los que sólo uno es funcional. Se prescinde de uno. Ejemplo: «Te lo daré pero si vienes.» Se prescinde de «pero», aunque pudiera interpretarse como una oración elidida. Otro caso: «El niño gritó y gritó y gritó...» Sólo se considera una vez el nexo «y».

2. Oración Simple/Compuesta. Proposición

Entendemos que hay una proposición donde hay un predicado verbal. En definitiva, donde hay un verbo o perífrasis verbal.

Si el predicado verbal es único, independiente formal y semánticamente de otros predicados, tendremos una oración simple. Si se relacionan con él otros predicados, por medio de nexos (criterio formal) o por el sentido (criterio semántico) tendremos una oración compuesta.

Algunos criterios formales operativos: Si tenemos

— Un sujeto al que se aplican uno o varios predicados, tendremos una oración simple o compuesta.

— Signo de puntuación o nexo que separa los predicados o los une, tendremos oración simple o compuesta.

— Sentido completo del segmento (se excluyen las oraciones inacabadas por cualquier causa).

— Si faltan elementos, pero son fácilmente sustituibles para completar el sentido del enunciado, consideraremos oración.

— Se prescinde de los nexos innecesarios o incorrectos.

Reglas para la clasificación de las oraciones y las proposiciones:

— Las oraciones compuestas se clasifican en función de la relación entre las proposiciones que las componen:

- Yuxtaposición: Si todas las proposiciones lo son, es decir, si no aparecen conjunciones.

- Coordinación: Si todas las proposiciones van unidas por conjunciones coordinantes.

- Subordinación: Si alguna de las proposiciones funciona como sujeto, atributo o complemento verbal de otra proposición (sustantivas), como modificador o complemento de un elemento de otra proposición (sustantivas adnominales y adjetivas) o como complemento circunstancial en el predicado verbal de otra proposición (circunstanciales).

— Las proposiciones se clasifican según su relación con la principal, aunque mantengan relación con otras proposiciones (por ejemplo, una proposición subordinada puede estar coordinada con otra subordinada. Sólo se clasifica como subordinada).

II.5. *Diseño estadístico*

Para someter a verificación las hipótesis se aplicó un análisis de varianza, en un diseño factorial de efectos fijos ($3 \times 2 \times 3$) con n-desiguales (Guilford y Fruchter, 1978, pp. 248-259). La muestra quedó repartida como puede verse en el anexo I.

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, cuyos resultados descubren el sentido de la evolución o de las diferencias entre niveles de un factor.

— Contrastes ortogonales entre los niveles de un factor.

En el caso de variables relacionadas, formando un conjunto superior (Oraciones = oraciones simples + oraciones compuestas), se efectuó un análisis de varianza de «medidas repetidas», para comprobar si la evolución se produce simultánea y significativamente en el mismo sentido a lo largo del Ciclo. Es una estrategia para detectar la evolución cualitativa.

Los datos fueron procesados en el ordenador UNIVAC-1100 del M.E.C., a través del terminal del Centro de Informática de la Universidad de Granada.

Los programas de ordenador corresponden al paquete de programas estadísticos «BMDP» del Departamento de Biomatemática de la Universidad de California (Los Angeles) en la versión de 1981:

— BMDP-4V («General Univariate and Multivariate ANOVA. The University of Rochester Weighted ANOVA System.»)

— BMDP-2V («Analysis of Variance and Covariance with repeated measures.»)

III. *Análisis y discusión de resultados*

1. *Discrepancias entre fragmentación y puntuación (V1)*

En el Análisis de Varianza (Anexo II) sólo resultan significativos los efectos principales Curso y Clase Social. Ni el factor Sexo ni ninguna de las interacciones resultan significativos al nivel de confianza establecido (5 %).

Hay que tener en cuenta que en esta variable medimos un aspecto negativo (errores en puntuación). Por eso, cuanto más alto sea el valor de la media, mayor discrepancia.

a) El efecto Clase Social

La Media más alta la obtiene el grupo de Clase Baja, según lo previsto en nuestra hipótesis. Pero, en contra de la hipótesis, la media más baja corresponde al grupo de Clase Media. Por ello resulta significativa la diferencia entre Clase Media y Baja, pero no entre los otros pares.

En definitiva, en los alumnos de Clase Media se producen menos errores de puntuación que en los alumnos de Clase Alta y Baja. En los alumnos de Clase Baja se produce el mayor número de errores. Estos resultados se confirman en el análisis de tendencia, que descubre un componente cuadrático significativo.

Sin duda, podemos ver en estos resultados un doble efecto. Por un lado, la persistencia de las deficiencias lingüísticas de la Clase Baja, a pesar de la instrucción. Por otro, la influencia de la instrucción, que nivela diferencias entre la Clase Alta y Media.

b) El efecto debido al Curso

Ya hemos señalado que este factor resulta significativo a un alto nivel de confianza (8/1000). Esto significa que el carácter evolutivo es evidente. No obstante, la evolución no sigue la pauta hipotetizada: 3.º mayor que 4.º y éste mayor que 5.º. Es decir, suponíamos que habría más errores en 3.º que en 4.º y en éste más que en 5.º. Pero los resultados no confirman este supuesto.

La media más alta corresponde al 4.º curso, que se diferencia significativamente de los otros dos. No es significativa la diferencia entre 3.º y 5.º, a pesar de que éste puntúa más bajo que aquél, es decir, hay menos errores de puntuación en 5.º que en 3.º, en valores absolutos. Estos resultados concuerdan con otros estadísticos, menos potentes. Por ejemplo, en el 90 % de los textos de 4.º se producen errores de puntuación, frente al 70 y 77 % que corresponden a 3.º y 5.º, respectivamente. El componente cuadrático, descubierto en el análisis de tendencia, confirma ampliamente estos resultados, a un alto nivel de significación (1/10000).

Una posible explicación a estos datos sería que la longitud y complejidad de los textos de 4.º curso son mayores que las de 3.º, lo que implicaría una mayor posibilidad de cometer errores. Por el contrario, los alumnos de 5.º, cuyos textos son más largos y complejos que los de 4.º, tendrían, como contrapartida, un mayor dominio de la puntuación. Avala esta hipótesis explicativa la correlación positiva, aunque moderada, entre la variable que estamos estudiando y las medidas de longitud (número de oraciones y número de proposiciones), cuyos valores respectivos son .585 y .380.

2. Medidas de longitud

2.1. Número de oraciones por texto (V2)

a) El factor Sexo

El efecto principal debido al Sexo no es significativo ni su interacción con otros factores. Por lo que debemos aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis que postula una mayor longitud en los textos escritos por niñas (medida la longitud por el número de oraciones en el texto). Es más, los valores absolutos de las medias están a favor de los niños.

Nuestros resultados discrepan de la creencia generalizada en la mayor habilidad lingüística de las niñas.

En la variable que nos ocupa, un autor dice haber encontrado diferencias significativas, a favor de las niñas, en todos los cursos (de 1.º a 8.º), aunque no ofrece las pruebas estadísticas utilizadas (Bear, 1939, p. 313). Para cursos análogos a los incluidos en nuestra investigación los valores de la media son los que incluimos en la tabla 3.1, junto con los obtenidos en este estudio.

De los datos de nuestra investigación podemos concluir que la supuesta superioridad lingüística de las niñas no afecta a la producción sintáctica, al menos en el número de oraciones de un texto escrito.

b) El factor Clase Social

Este factor resulta significativo sólo a favor de la Clase Alta, que se diferencia significativamente de las otras dos. La diferencia entre Clase Media y Baja no es estadísticamente significativa, pero los valores absolutos apuntan a una superioridad de la Clase Baja. Por lo que nuestra hipótesis queda sin confirmar en su totalidad, pero tampoco podemos rechazarla.

Estos resultados se confirman en el análisis de tendencia, que detecta tanto un componente lineal como cuadrático.

Probablemente la longitud de un texto escrito, medida por el número de oraciones, no es función de la pertenencia de los sujetos a una determinada clase social. Nuestros resultados no concuerdan con los de otro trabajo similar (Esperet, 1976). El autor declara haber encontrado diferencias significativas en esta variable, en un estudio con niños de 12 y 13 años. El estudio distingue dos clases sociales, «favorisée» y «non favorisée». Lamentablemente el autor no ofrece los datos estadísticos ni el sentido conceptual de la variable analizada (Esperet, 1976, p. 107).

Posiblemente el efecto de Clase Social se muestre más claramente en edades superiores a las estudiadas por nosotros, como es el caso del estudio que comentamos. Pero también que el efecto esté enmascarado con el aspecto evolutivo.

c) El factor Curso

Este efecto, cuya significatividad es alta (6/1000), es el principal y casi único factor diferencial en la variable analizada. El curso 3.º se diferencia significativamente de los otros dos del Ciclo. La diferencia entre 4.º y 5.º no es estadísticamente significativa, a pesar de la diferencia numérica, en términos absolutos, a favor de 5.º (El incremento medio de un curso a otro es de una oración). Sin embargo, el análisis de tendencia lineal resulta altamente significativo (1/1000).

Así pues, podemos dar por verificada la hipótesis evolutiva. En definitiva, el incremento de la longitud del texto (número de oraciones) es función del nivel instructivo, en los alumnos del Ciclo Medio. De otro modo, la longitud del texto es un índice de desarrollo lingüístico hasta un cierto nivel de la escolaridad (Ciclo Medio de E.G.B.). Luego, será un índice de estilo personal.

Otros investigadores han encontrado datos similares a los nuestros, si bien no han probado las diferencias significativas (Bear, 1939, p. 313; Simon, 1973, p. 255). Ofrecemos estos resultados, junto con los nuestros, en la tabla 3.2.

Nuestros resultados se acercan más a los de Bear. Pero debemos recordar que Simon incluye en la categoría de oraciones («phrases») las unidades consideradas en nuestro estudio como proposiciones yuxtapuestas. De ahí el incremento numérico de los datos de Simon respecto a los otros estudios.

Otros autores, entre los que se encuentran los ya citados Bear y Simon, descubren que la evolución prosigue más allá de los cursos estudiados por nosotros. Sería necesario proseguir la investigación en otros cursos.

En nuestro caso, es más importante la variabilidad individual en el 4.º curso que los valores medios representativos del grupo. Hay que recordar que el curso 4.º es el punto medio del Ciclo. De otro modo, en 5.º se producen menos diferencias individuales, o una mayor homogeneización del grupo.

Esta evolución individual puede ser comprendida, de algún modo, en la distribución de textos que hemos hecho en función de distintas categorías de longitud (tabla 3.3). Las categorías son las siguientes:

Texto corto: menos de 5 oraciones.

Texto medio: de 6 a 10 oraciones.

Texto largo: de 11 a 15 oraciones.

Texto muy largo: más de 15 oraciones.

Los textos de longitud media permanecen relativamente estables a lo largo del Ciclo. La evolución se produce por un incremento de los textos largos (entre 3.º y 4.º) y muy largos (entre 4.º y 5.º), y una correlativa disminución de los textos cortos.

Ninguna de las interacciones de primer o segundo orden resulta significativa en el análisis de varianza realizado.

2.2. Número de proposiciones por texto (V3)

El análisis de varianza efectuado no arroja resultados significativos en ninguna de las interacciones. Sólo resultan significativos los efectos principales Curso y Clase Social.

a) Factores diferenciales: Sexo y Clase Social

La diferencia de un punto en la media, a favor de las niñas, no resulta estadísticamente significativa. Por lo que debemos rechazar la hipótesis de la superioridad de las niñas, al menos en esta variable.

El factor Clase Social presenta diferencias significativas sólo a favor de la Clase Alta, cuya media resulta mayor que cada una de las otras dos Clases. Pero la diferencia entre Clase Media y Baja no es significativa, a pesar de que los valores absolutos se presentan en el orden postulado en nuestra hipótesis estadística. Nuestros datos, de nuevo,

discrepan de los hallados por Esperet, quien descubre una diferencia significativa a favor de la clase «favorecida». Tampoco, en este caso, el autor aporta datos (Esperet, 1976, p. 107).

Como habrá podido observarse, estos resultados son análogos a los obtenidos en la variable «Oraciones». De los datos obtenidos en ambas variables podemos concluir que la longitud del texto (medida por el número de oraciones o de proposiciones) no depende de la variable sexo y sí, de algún modo, de la variable clase social. Sólo la Clase Alta aparece netamente diferenciada de las otras dos: Media y Baja.

b) El factor Curso

Este factor es, sin duda, el más decisivo. Las diferencias se establecen claramente entre los tres niveles del Ciclo, a un nivel de confianza elevado (1/1000). Las diferencias numéricas son de 4 puntos entre 3.º y 4.º, y de 5 entre 4.º y 5.º

De nuevo el análisis de tendencia confirma el carácter evolutivo, a un alto nivel de confianza (1/10000).

La mayor extensión de los textos, según avanza el Ciclo, como una habilidad de la expresión escrita, puede estar relacionada con el nivel de instrucción a través de las lecturas y los ejercicios escritos más abundantes. Y ello en el doble plano del contenido (el niño tiene más cosas que decir) como en el de la expresión formal (al niño le resulta más fácil expresar sus vivencias).

Podemos comprender la evolución, como en el caso de las oraciones, a través de la distribución de textos en categorías de longitud (tabla 3.4). Hemos establecido cuatro categorías en función del número de proposiciones:

Textos cortos: menos de 10 proposiciones.

Textos medios: entre 11 y 20 proposiciones.

Textos largos: entre 21 y 30 proposiciones.

Textos muy largos: más de 30 proposiciones.

El sentido de la evolución viene determinado por:

1) Incremento de los textos medios entre 3.º y 4.º y estabilidad de 4.º a 5.º

2) Incremento progresivo desde 3.º a 5.º de los textos largos y muy largos.

3) Disminución progresiva de los textos cortos desde 3.º a 5.º

3. Medidas de complejidad

3.1. Oraciones simples/compuestas

3.1.1. Oraciones simples (V4)

Ninguno de los efectos principales ni las interacciones resultan significativos, al nivel de confianza establecido, en el análisis de varianza efectuado.

Los valores absolutos apuntan a favor de la Clase Alta sobre las

otras clases, del Curso 4.º sobre los otros dos, y de los Niños sobre las Niñas. Desde el punto de vista estadístico la evolución sería nula.

Bear declara que la media de oraciones simples permanece constante a lo largo de la evolución, aunque no aporta las pruebas estadísticas de tal afirmación (Bear, 1939, p. 314). Ofrecemos sus resultados, junto a los nuestros, en la tabla 3.5.

En sentido relativo, respecto al número total de oraciones, se observa una disminución progresiva del número de oraciones simples, paralela a un incremento de oraciones compuestas. Para comparar nuestros resultados con los de otros autores, cuyos datos aparecen en porcentajes, hemos utilizado el % de oraciones simples y compuestas sobre el total de oraciones. Los diversos tipos de oraciones, utilizados por estos autores, los hemos reducido a dos categorías: simples y compuestas (Hopfes, 1931; Brueckner, 1939, p. 230; Bear, 1939, p. 314; Heider y Heider, 1940; McCarthy, 1964, p. 626; Simon, 1973, p. 232). Tales resultados aparecen en la tabla 3.6.

Parece clara la tendencia a incrementar el número de oraciones compuestas y a decrecer el de simples, de un curso a otro. En nuestro estudio hemos aplicado un ANOVA (medidas repetidas) para probar la diferencia entre medias en ambas variables. Los resultados del ANOVA permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la alternativa de la significación de diferencias, a un alto nivel de confianza (1/1000).

Los datos presentados sugieren la siguiente interpretación: Progresivamente el niño pasaría de una simple enumeración de hechos, de forma lineal, a una interrelación de los mismos en el plano espacio-temporal. Simultáneamente se produciría una ampliación matizada de los elementos constituyentes de la oración simple: sujeto-verbo-objeto.

Tampoco Esperet encuentra diferencias significativas, en la variable «oraciones simples», respecto a los grupos de clase «favorecida»/«no favorecida» (Esperet, 1976, p. 107).

En el factor Sexo, Bear encuentra que el porcentaje de oraciones simples, producidas por las niñas, es inferior al de los niños, en los cursos superiores de la Enseñanza Elemental, 5.º a 8.º (Bear, 1939, pp. 314-315).

3.1.2. Oraciones compuestas (V5)

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 resul-

tan 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, que 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.

Una posible interpretación de estos resultados sería que, al comenzar el Ciclo Medio, se inicia el dominio de la expresión escrita, concretamente 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 por alumnos del Ciclo Medio, en el sentido definido por estas variables. El análisis de varianza de «medidas repetidas» confirma ampliamente esta interpretación.

TABLA 3.1.—*X* de oraciones por curso y sexo en dos estudios

CURSO	SEXO	Autor BEAR	ESTE ESTUDIO
3.º	V	7'4	7'5
	H	8'3	8'1
4.º	V	7'9	9'6
	H	9'1	8'9
5.º	V	8'8	10'1
	H	10'1	10'1

V = Varón. H = Hembra

TABLA 3.2.—Evolución de la longitud del texto en diversos autores (*X* de oraciones)

AUTOR/Curso	3.º	4.º	5.º
BEAR (1939)	7'8	8'5	9'4
SIMON (1973)	10'26	10'28	12'54
ESTE ESTUDIO	7'85	9'25	10'12

TABLA 3.3.—Distribución de textos (%) según categorías de longitud en los niveles del Ciclo Medio de E.G.B. (oraciones)

Categoría/Curso	3.º	4.º	5.º
Cortos	32'5	20'6	8
Medios	46'4	49'4	53'2
Largos	16'6	23'8	26'6
Muy largos	4'5	6'2	12'2

TABLA 3.4.—Distribución de textos (%) según categorías de longitud en los niveles del Ciclo Medio (proposiciones)

Categoría/Curso	3.º	4.º	5.º
Cortos	62'3	35	17'9
Medios	28'9	46'9	45'6
Largos	7'9	13'7	14'7
Muy largos	0'9	4'4	11'8

TABLA 3.5.—*X* de oraciones simples en los niveles del Ciclo Medio. Datos en dos estudios diferentes

AUTOR	3.º	4.º	5.º
BEAR	4'7	4'6	4'3
ESTE ESTUDIO	3'9	4	3'6

TABLA 3.6.—% de oraciones simples y compuestas en distintos cursos. Datos de diversos estudios

AUTOR	3.º		4.º		5.º	
	O SPL	O-CPT	O-SPL	O-CPT	O-SPL	O-CP-T
HOPPES	55'5	44'5	49'4	50'6	46'9	53'1
BEAR	68'1	31'9	56'8	43'2	48'3	51'7
HEIDERS	53	47	45	55	40	60
SIMON	78	22	69	31	68	32
ESTE ESTUDIO	49'3	50'7	43'5	56'5	35'4	64'6

ANEXO I.—Distribución de la muestra para diseño factorial de ANOVA

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

ANEXO II.—Resultados de ANOVA

Nº	V. Lingüística	V. Curso					V. Sexo				V. Clase Social				
		3.º	4.º	5.º	F	P	V.	H.	F	P	Alta	Media	Baja	F	P
1.	Fragmentación	3.02	4.3	2.51	4.87	.008	3.23	3.37	4.31	.25	3.15	2.5	3.79	4.83	.008
		(3.26)	(4.54)	(2.4)			(3.66)	(3.58)			(3.32)	(2.37)	(4.05)		
2.	Oraciones	7.85	9.25	10.12	5.03	.006	9.18	9.15	.03	.86	10.54	8.82	9.11	4.31	.014
		(4.09)	(4.84)	(4.33)			(4.72)	(4.44)			(5.23)	(3.58)	(4.82)		
3.	Proposiciones	9.89	13.96	18.78	32.25	.0000	14.34	15.04	1.83	.17	16.72	14.66	14.22	3.26	.039
		(7.0)	(8.18)	(10.19)			(8.68)	(10.05)			(10.6)	(8.39)	(9.6)		
4.	Orac. simples	3.86	4	3.58	1.21	.299	3.85	3.36	.28	.39	4.45	3.51	3.83	1.33	.17
		(2.91)	(3.19)	(2.66)			(2.92)	(2.95)			(3.55)	(2.67)	(2.9)		
5.	Orac. compuestas	3.98	5.24	6.54	17.47	.0000	5.33	5.11	.53	.46	6.08	5.32	5.28	3.21	.041
		(2.87)	(3.17)	(2.28)			(3.26)	(3.33)			(3.72)	(2.82)	(3.43)		

Los números entre paréntesis son los valores de sigma (σ).

IV. Conclusiones

Dentro de los límites fijados en esta investigación, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

1.ª Los aspectos sintácticos del texto escrito no diferencian a los niños de las niñas en el Ciclo Medio de E.G.B.

2.ª La pertenencia a una clase social no es, en términos generales, un elemento diferenciador. No obstante, se ha de matizar:

a) La longitud del texto (número de oraciones y de proposiciones) es un factor diferencial entre la Clase Alta y cada una de las otras dos clases.

b) Los errores de segmentación sintáctica se producen por igual en los alumnos de Clase Alta y Baja, pero menos en los de Clase Media.

3.^a El nivel instructivo es el factor más significativo, y prácticamente único, de los incluidos en el diseño factorial. Por lo que las variables lingüísticas estudiadas deben ser consideradas como índices de desarrollo en todos los cursos del Ciclo Medio.

4.^a La evolución de los rasgos sintácticos ofrece un doble aspecto: cuantitativo (frecuencia intensiva) y cualitativo (alternancia de estructuras: estabilidad de las simples e incremento de las complejas).

Estas conclusiones y los resultados obtenidos en esta investigación representan una valiosa aportación a la Psicología del desarrollo infantil. Igualmente la Didáctica de la Lengua habrá de considerarlas en el diseño instructivo, sobre todo en la fase de diagnóstico previo y en la evaluación del proceso de aprendizaje.

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

BIBLIOGRAFIA

- ALARCOS, E. (1968) L'acquisition du langage par l'enfant, en *Encyclopédie de la Pléiade*, vol. XXV (Paris, Gallimard).
- 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) Childre'n's growth in the use of written language, *Elementary English Review*, 16, pp. 312-319.
- BERNSTEIN, B. (1971) *Class, Codes and Control* (London, Routledge & Kegan Paul).
- BERSE, P. (1974) Criteria for the Assessment of Pupil's Composition, *Educational Research*, XVII: 1, january, pp. 54-61.
- BRUECKNER, L. (1939) Language: the development of ability in oral and written composition, en *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, XXXVIII: 1, pp. 225-240.
- 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, february, pp. 78-100.
- ESPERET, E. (1976) Langage écrit et selection scolaire. Un exemple: l'orientation en sixième, *La Pensée*, 190, décembre, pp. 93-113.
- GILI GAYA, S. (1964) *Curso superior de sintaxis española* (Barcelona, Vox).
- (1972) *Estudios de lenguaje infantil* (Barcelona, Bibliograf).
- GOLDBERG, G. (1976) Conduite du discours enfantin et complexité syntaxique, *La Linguistique*, XII: 1, janvier, 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, january, pp. 42-103.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1971) *Sintaxis española* (Valladolid, Heraldo).

- LABRANT, L. L. (1934) The changing sentence structure of children, *Elementary English Review*, XI: 3, mars, pp. 59-65; 86-87.
- LAWTON, D. (1963) Social class differences in language development. A study of some samples of written work, *Language and Speech*, III: 6, july, 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* (París, Centre de Documentation Universitaire).
- MARCOS MARIN, F. (1980) *Curso de gramática española* (Madrid, Cincel-Kapelusz).
- MCCARTHY, D. (?1964) Desarrollo del lenguaje en los niños, en CARMICHAEL, L. (ed.) *Manual de Psicología Infantil*, vol. I (Buenos Aires, El Ateneo).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1981, a) *Terminología gramatical para su empleo en la Educación General Básica* (Madrid, Servicio de Publicaciones).
- (1981, b) *Programas Renovados de la E.G.B.* (Madrid, Escuela Española).
- MENYUK, P. (1971) *The acquisition and development of language* (New Jersey, Prentice-Hall).
- OLERON, P. (?1980) La adquisición del lenguaje, en OSTERRIETH, P. A. y OLERON, P., *Los modos de expresión* (Madrid, Morata).
- 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, july, pp. 181-188.
- SAMPSON, O. C. (1965) Written composition at 10 years as an aspect of linguistic development: a longitudinal study continued, *British Journal of Educational Psychology*, XXXIV: 2, pp. 143-150.
- SÁNCHEZ MARQUEZ, J. (1972) *Gramática moderna del español* (Buenos Aires, Ediar).
- 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 & 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 abordan algunos aspectos sintácticos en la expresión escrita de los alumnos del Ciclo Medio de E.G.B.: la puntuación como signo sintáctico, longitud y complejidad de la oración.

El estudio se centra en un amplio «corpus», obtenido en más de 400 sujetos, con un riguroso diseño experimental en el que se aplican diversas técnicas estadísticas (análisis de varianza, análisis de tendencia, contrastes ortogonales).

Se ofrecen conclusiones fundamentales para la Psicología del desarrollo, la Lingüística y la Didáctica de la Lengua en el Ciclo Medio de E.G.B.

Descriptores: Children's syntax, Primary education, Written Language, Applied Psycholinguistic, Teaching composition, Didactic of Language.