

# TEMAS DE INVESTIGACION SOBRE EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO DEL NIÑO (EL PLANO SINTACTICO)

por FRANCISCO DE SALVADOR MATA  
*Universidad de Granada*

## 1. *Introducción*

En el marco general de la adquisición y desarrollo del lenguaje infantil, el plano sintáctico ha sido ampliamente estudiado por psicólogos y lingüistas anglosajones y rusos, algo menos por los franceses e italianos y escasamente por los españoles.

Objetivo de este artículo es hacer un análisis de las variables lingüísticas y de los constructos subyacentes en diversas investigaciones sobre la sintaxis infantil. Dos límites nos hemos fijado en nuestro trabajo:

1.º) Analizar las investigaciones cuyo enfoque es predominantemente genético o evolutivo.

2.º) Seleccionar el nivel macrosintáctico, es decir, la estructura o construcción de la frase (oración) y sus elementos estructurales (proposiciones).

Nuestra atención se centra en el aspecto evolutivo. No obstante se dedica un epígrafe a otros parámetros del desarrollo (sexo y clase social).

Aparte de algunos estudios específicos, asumimos como fuente principal de información diversas revisiones bibliográficas, desde las más antiguas hasta las más recientes (Leopold, 1948; Carroll, 1960; Irwin, 1960; McCarthy, 1964; Slobin, 1966; Coyaud, 1967; Francescato, 1971; Palermo y Molfese, 1972; Simon, 1973; Goss, 1980; Oleron, 1980; Delval, 1981; Salvador Mata, 1984).

## 2. Variables lingüísticas

Los diversos aspectos lingüísticos analizados se operativizan en variables del diseño. Todas giran en torno a una unidad lingüística: la frase (oración, «sentence»), la proposición (cláusula, «clause») o el texto.

### 2.1. Longitud

Esta característica se operativiza de diversos modos. Dos divergencias fundamentales: la unidad lingüística y la medida adoptada. Respecto a la primera, la mayoría de los autores toman la frase (oración) o la proposición. Según McCarthy, el primero que diseñó esta variable fue Nice (1925), a quien siguieron otros muchos investigadores, citados por la autora: Smith, Day, Shirley, Fisher, Howard, David, Young, Shire, Hahu, Anastasi, d'Angelo [1].

Se orientaron luego en el mismo sentido los trabajos de Hoppes (1931), Anderson (1937), Bear (1939), Harell (1957), Lawton (1963), Equipe de Recherche (1975) y Esperet (1976).

Otros investigadores definen otra unidad lingüística. Así Hunt utiliza la unidad T («terminal syntactic unit»), definida como el conjunto de una proposición principal y una subordinada. En el mismo sentido O'Donnell y otros (1967).

Para Lentin la unidad lingüística es el enunciado (Lentin, 1971).

Para todos los autores, mencionados hasta aquí, la medida es el número de palabras por unidad lingüística.

Otros autores toman como unidad lingüística el texto o la composición escrita. En este caso, la medida es el número de palabras por texto (Harrell, 1957; Berse, 1974), el número de frases (Gili Gaya, 1972; Simon, 1973) o ambas (Equipe de Recherche, 1975).

Otros autores, cuyo objetivo es la descripción de gramáticas, supuestamente generadas por el niño, han utilizado la longitud como criterio para establecer estadios en el desarrollo sintáctico (Brown, 1973). En tales autores la longitud ha sido definida como número de morfemas; el morfema es entendido según la descripción de la gramática distribucional (McNeill, 1970; Menyuk, 1971).

Todos los autores señalan que la longitud media de la frase o del texto se incrementa en función de la edad de los sujetos. Este hecho lo interpretan como un índice de desarrollo. Según estos autores, la longitud de la frase implica un mayor número de elementos, cuya estructuración exige una habilidad mayor para asegurar la coherencia entre ellos.

## 2.2. Complejidad

Esta variable sintetiza diversos aspectos de la unidad lingüística: tanto el aspecto estructural cualitativo (tipo de relaciones) como el cuantitativo (número de elementos relacionados).

Tres estrategias fundamentales se han utilizado para operativizar este constructo: a) la oposición estructuras simples/complejas; b) los conectores (conjunciones, relativos...) como elementos relacionantes; c) los índices de complejidad o subordinación.

Respecto a la primera estrategia: una estructura se considera más compleja que otra según el número de elementos que conforman la estructura (complejidad cuantitativa o numérica) o según el tipo de relación entre los elementos (por ejemplo, una relación por coordinación es menos compleja que la relación por subordinación); las estructuras por inserción son más complejas que las estructuras lineales (Battacchi y Montanini, 1965).

La teoría psicológica que subyace a esta estrategia metodológica aparece claramente en esta cita de L. Labrant, pionera en la investigación psicolingüística: «Entendido correctamente, el proceso de aprendizaje es, en sentido amplio, el proceso de adquisición de relaciones. Así pues, cuando el niño aprende debe ser consciente de la relación en todo momento. Cuando escribe sobre asuntos que representan experiencias vitales para él, debe buscar frases que expresen con claridad las relaciones. En este caso podemos esperar un uso abundante de proposiciones subordinadas» [2].

La mayoría de los autores que han abordado el tema analizan la complejidad del texto o de la oración en perspectiva evolutiva. La evolución se manifiesta, entonces, como un incremento de las estructuras complejas en detrimento de las estructuras simples (Stormzand y O'Shea, 1924; Labrant, 1934; Bear, 1939; Heider y Heider, 1940; Watts, 1944; Harrell, 1957; O'Donnell y otros, 1967; Simon, 1973; Equipe de Recherche, 1975; Esperet, 1976; Salvador Mata, 1984).

Un estudio sobre los procedimientos de expresión verbal, usados por niños de 5 a 10 años, para expresar las relaciones temporales, descubre dos etapas evolutivas: 1.<sup>a</sup> de 5 a 8 años: las relaciones temporales se expresan por medio de la coordinación y la yuxtaposición, sin indicadores temporales (nexos o formas verbales); 2.<sup>a</sup> de 9 a 10 años: todavía persiste el primer modo de relación en un amplio porcentaje de sujetos (46 %), pero otro porcentaje menor (20 %) utiliza ya indicadores de expresión temporal [3].

Algunos de estos estudios, localizados generalmente en USA, en las universidades de Berkeley y Harvard, han seguido como modelos teó-

ricos la gramática distribucional o la generativo-transformacional. Los primeros parten de la hipótesis siguiente: la lengua infantil es un idioma desconocido, cuyas reglas hay que descubrir en los «corpus» recogidos. En este modelo se incluyen los trabajos de Braine (1963), Miller y Ervin (1964), Brown y Fraser (1964), Klima y Bellugi (1966), para la lengua inglesa; el de Sabeau-Jouannet (1967) para el francés. Todos estos estudios han sido recensionados por diversos autores [4].

Los investigadores que adoptan el modelo teórico de la gramática transformacional definen la complejidad en función del número de transformaciones usadas para producir la oración («sentence») (McNeill, 1970; Menyuk, 1971; Brown, 1973).

El estudio de Lentin descubre también esta evolución en los «introducidos de complejidad» (conjunciones, relativos): mientras unos se mantienen constantes, en términos de porcentajes, otros aumentan [5].

El estudio evolutivo de las conjunciones, consideradas como elementos relacionantes e indicadores de subordinación y, por ende, de complejidad sintáctica ha sido el campo preferido de lingüísticas y psicólogos de orientación cognitiva. Entre ellos se destacan los que siguen el enfoque piagetiano (Sinclair, 1978).

El estudio de las conectivas (conjunciones y preposiciones) relaciona la sintaxis con la semántica, a pesar del significado funcional de tales conectores. Los estudios referenciados en la revisión bibliográfica de Palermo y Molfese (1972) nos parece que están dentro de una perspectiva más semántica que sintáctica, en cuanto centran su atención en la comprensión que de tales conectores manifiesta el niño. En el mismo sentido, creemos, se sitúa el estudio en español sobre la adquisición de las conectivas proposicionales (Delval y Carretero, 1979).

En esta parcela del estudio sintáctico es preciso reseñar un estudio en español, el primero de carácter empírico y en el nivel estrictamente sintáctico. El estudio se incluye en un conjunto de seis ensayos con el título *Estudios de lenguaje infantil* (Gili Gaya, 1972). En ellos se recogen observaciones del autor y otros colaboradores en muestras de lengua hablada y escrita de niños de 4 a 12 años. Aunque la mayoría de las observaciones se refieren a aspectos morfológicos o morfosintácticos, los capítulos dedicados a la adquisición de las conjunciones caen de lleno en el campo de estudio que hemos acotado.

La intención declarada es formalista aunque, como es obvio, no puede evitarse la conexión semántica: «...no estudiamos en modo alguno el pensamiento infantil, sino las formas verbales de expresión que el niño aprende a imitar de los adultos» [6].

Una forma más elaborada de medir la complejidad sintáctica son los

llamados «índices de complejidad» o «índices de subordinación». Comentaremos algunas fórmulas diferentes.

Los primeros que construyeron un índice de complejidad fueron Stormzand y O'Shea (1924). El índice se expresa en un cociente, cuyo numerador es el número de proposiciones subordinadas («dependent clauses») y cuyo denominador es el número de oraciones en un texto («sentences») [7].

Simon introduce una ligera variante en este índice: para evitar números pequeños, multiplica el cociente por 10 [8].

Williams asignó una puntuación ponderada para cada tipo de oración, en función de la presencia de aquellos elementos considerados como necesarios para su correcta comprensión. Las puntuaciones ponderadas fueron: 0, para oraciones incomprensibles; 1, para oraciones incompletas; 2, para oraciones completas. Del mismo modo, asigna puntuaciones ponderadas según el grado de complejidad estructural de la oración: 0, para oraciones incomprensibles; 1, para oración simple; 2, para oración compuesta; 3, para oración compleja; 4, para oración compuesta-compleja [9].

Hoppes estableció un cociente entre proposiciones subordinadas (numerador) y coordinadas (denominador) [10].

El índice más utilizado, denominado índice de subordinación, fue diseñado por L. Labrant. El índice relaciona el número de proposiciones subordinadas (numerador del cociente) con el número total de proposiciones (denominador) [11]. A partir de entonces el índice ha sido ampliamente utilizado por los investigadores anglosajones (Anderson, 1937; Heider y Heider, 1940; Watts, 1944; Harrell, 1957; Bernstein, 1962; Sampson, 1965).

Otro índice de subordinación, muy utilizado en el campo sociológico, es el de Loban (1963). El índice está concebido como una puntuación global de la subordinación. A cada sintagma dependiente se le asigna una puntuación ponderada (coeficiente), según el grado de dependencia. El índice ha sido utilizado por Lawton (1963), Berse (1974), Goldberg (1976) y Esperet (1976).

En nuestra investigación hemos utilizado el índice elaborado por Simon y una variante del diseñado por Hoppes (invirtiendo los términos del cociente: subordinadas/coordinadas). Hemos diseñado otros dos índices. Uno, que relaciona estructuras de coordinación (numerador) y estructuras de subordinación (denominador). Otro, más complejo, al que hemos denominado índice ponderado de complejidad. A las diversas estructuras oracionales se les asigna un coeficiente, según su grado de complejidad: oraciones simples, 1; yuxtaposición y coordinación, 2; subordinación de 1.º grado, 3; subordinación de 2.º grado, 4; subordi-

nación de 3.<sup>er</sup> grado, 5. La suma total de puntuaciones se divide por el número total de estructuras oracionales del texto [12].

La longitud y la complejidad han sido comparadas, pero los resultados de los distintos investigadores son contradictorios. En un estudio aparece más variable la longitud (Menyuk y Looney, 1972); en otros aparecen ambas correlacionadas (Anderson, 1937; Berse, 1974; Salvador Mata, 1984). Recuérdese que los investigadores que han analizado la variable 'longitud' ven en ella un índice de complejidad sintáctica, al menos indirectamente.

### 2.3. *Estructura sintáctica*

Ya hemos señalado que resulta difícil separar estructura y complejidad. La distinción tiene sólo carácter metodológico. En cierto sentido, estructura y complejidad son dos caras de una misma moneda.

El análisis de las estructuras sintácticas de una lengua es una tarea compleja, por cuanto comprende desde la segmentación del texto en unidades menores (enunciados, oraciones, proposiciones...) hasta el análisis de las posibilidades combinatorias de los distintos elementos que las componen (por ejemplo, la estructura S + V + CD/S + V + A...).

Nuestra exposición se centrará en dos aspectos fundamentales: la estructura de la oración y los diversos tipos de oraciones y proposiciones. Por supuesto, en dimensión evolutiva.

La oración («sentence»), y los diversos tipos de oraciones, ha sido menos utilizada como unidad sintáctica que la proposición, en la investigación psicolingüística. McCarthy presenta una síntesis de los primeros estudios sobre la estructura de la oración. Tales estudios se ocupan de la clasificación de las oraciones y su evolución, en función de la edad de los sujetos que las producen. La clasificación se hace según criterios funcionales. La lista de autores coincide con la dada para la variable «longitud» [13].

En el mismo sentido se orienta el estudio de Lange y Neuhaus [14].

Otros autores han utilizado también esta unidad lingüística en sus investigaciones (Stormzand y O'Shea, 1924; Bear, 1939; Heider y Heider, 1940; Ters y Ters, 1952; Harrell, 1957; Templin, 1957; Simon, 1973; Equipe de Recherche, 1975; Salvador Mata, 1984).

El estudio de C. Agulló aborda, entre diversos aspectos del lenguaje infantil (niños de 8 a 12 años), algunos referidos al plano sintáctico. Tales son los que la autora incluye en el epígrafe «expresión de las estructuras básicas de la oración» [15].

En nuestra investigación (Salvador Mata, 1984) hemos hecho un análisis evolutivo y diferencial de las estructuras sintácticas oracionales,

en textos escritos por alumnos del Ciclo Medio de E.G.B. En el diseño se han incluido 44 variables, agrupadas en tres categorías: segmentación, longitud y complejidad.

La proposición, como unidad lingüística de análisis, ha sido más ampliamente utilizada por los investigadores. Labrant defiende su empleo, con preferencia a la oración, porque, según ella, resulta más objetivamente delimitable. En efecto, la segmentación de tales unidades no se ve afectada por las deficiencias de puntuación en los textos infantiles [16].

A los autores, citados a propósito de la estructura de la oración, hay que añadir ahora los nombres de Labrant (1934), Watts (1944); Lawton (1963) y Esperet (1976).

En la revisión bibliográfica de McCarthy sólo se cita el estudio de Davis (1937), que aborda los diversos tipos de proposiciones («clauses») [17].

El estudio de Boyd descubre que las proposiciones sustantivas son las más frecuentes en el habla; las adverbiales permanecen estables a lo largo del tiempo (de 3 a 8 años); las adjetivas, en cambio, tienen relativa importancia (Boyd, 1927).

No hay acuerdo entre los investigadores respecto a la edad terminal en la adquisición de estructuras sintácticas. Unos la fijan muy temprano: a los 4 ó 5 años (Menyuk, 1963); otros la prolongan hasta los 8 años (Templin, 1957); otros la extienden, incluso, hasta la adolescencia (Loban, 1963).

Otras investigaciones, dentro también del marco teórico de la gramática transformativa, han centrado su atención en el fenómeno de la comprensión de las estructuras sintácticas. Para ello han seleccionado alguna de las estructuras o reglas de transformación más complicadas y han descrito su evolución. El objetivo final era encontrar una demostración empírica al modelo chomskyano de las relaciones estructura profunda-estructura superficial.

Utilizando el método experimental diseñado por Piaget, Carol Chomsky estudia en niños de 5 a 10 años la comprensión de diversas estructuras: estructuras de pronominalización y estructuras oracionales cuyos sujetos fueran supuestamente diferentes en la estructura superficial y en la profunda. La autora diseña diversos estadios en el proceso de comprensión y en las estrategias utilizadas por los niños para decodificar la estructura de la frase. La autora cree que la evolución sigue más allá de la edad estudiada (Chomsky, 1969).

Un estudio similar realizó Kessel (1970) sobre las relaciones de los verbos ingleses «ask» y «tell». Cromer (1970) estudió la relación entre estructura superficial y profunda en los adjetivos y en la oración pasiva.

El estudio de la comprensión y expresión de la oración en voz pasiva ha sido abordado por Slobin (1966), Turner y Rommetveit (1967), Hayhurst (1967) y Gaer (1969). Todos estos autores han sido incluidos en la revisión de Palermo y Molfese [18].

Como una réplica del trabajo de C. Chomsky, con idénticos planteamientos teóricos y metodológicos, M. S. Echeverría realizó una investigación con escolares chilenos de 5 a 10 años, para analizar la comprensión de una serie de estructuras sintácticas del español. Las estructuras investigadas fueron: orden de los elementos constituyentes Sujeto-Verbo-Objeto; estructuras oracionales en voz pasiva; estructuras de subordinación con infinitivo y la estructura «que + subjuntivo»; proposiciones dependientes de los verbos «preguntar», «contar», «prometer», «decir» (Echeverría, 1976-1977).

El autor aporta los siguientes resultados [19]:

1.º De las estructuras estudiadas, algunas ya han sido adquiridas antes de los cinco años, otras se adquieren en el período estudiado (5 a 10 años) y otras, incluso, se adquirirán después de los diez años. El criterio para determinar la adquisición es el porcentaje de sujetos que responden a las pruebas de comprensión, diseñadas por el investigador.

2.º El desarrollo lingüístico tiene un componente grupal, pero es más decisivo el factor individual.

3.º Los niños utilizan reglas gramaticales distintas a las utilizadas en la gramática de los adultos.

4.º Existe una tendencia a la decodificación directa de las estructuras superficiales, sobre todo en los niños más pequeños.

5.º Las etapas en la adquisición de las estructuras sintácticas se establecen en función de la secuencia de adquisición.

#### 2.4. Errores sintácticos

Finalmente, incluimos en el apartado de «tematizaciones» el estudio evolutivo de los llamados errores gramaticales, cuya denominación tiene una clara connotación negativa, que pone en evidencia el marco teórico-normativo de tales estudios. Otros autores han pretendido paliar este efecto negativo denominando a tales errores «formas restringidas» («restricted forms»: Menyuk, 1971).

Estos errores gramaticales en la estructura de las oraciones, producidas por los niños, tienden a desaparecer gradualmente con la edad. Por ello son interpretados como un índice de progreso hacia la madurez en el correspondiente aprendizaje de la estructura (Templin, 1957; O'Donnel y otros, 1967).

Habría que incluir aquí el tema de la fragmentación del «corpus»

en unidades de análisis y las discrepancias con la utilización adecuada de los signos lingüísticos pertinentes. La puntuación es un medio para facilitar la comunicación, en cuanto aquella está relacionada con un factor sintáctico: la entonación (Alarcos, 1968; Vëdenina, 1973). En este sentido, la puntuación es un signo sintáctico cuya función, entre otras, es encuadrar construcciones independientes (oraciones) o estructuras insertas en la oración (proposiciones). En nuestra investigación hemos analizado las discrepancias en el uso correcto de los signos de puntuación para la delimitación de las unidades lingüísticas: oración y proposición (Savador Mata, 1984).

### 3. *Correlación del desarrollo sintáctico con otros parámetros*

Aunque son muchos los factores relacionados con el lenguaje, los estudios diferenciales referidos al plano sintáctico son escasos. de todos por sus trabajos en el campo sociolingüístico.

#### 3.1. *Diferencias debidas al sexo*

Philipp Dale subraya la escasa incidencia de este factor en el ámbito general de la adquisición del lenguaje. El autor cita un trabajo de Maccoby y Jacklin (1974) sobre desarrollo psicosexual, en el que no aparecen muchos datos referidos al desarrollo lingüístico; lo cual puede significar que no existen tales diferencias o son escasas [20].

Por lo que respecta al plano sintáctico, McCarthy recoge numerosos estudios, realizados en la década de los '20. En todos ellos aparecen diferencias, a favor de las niñas. Pero ya la autora hace notar que tales diferencias son pequeñas y los datos escasos (McCarthy, 1964).

En estudios posteriores se observan algunas divergencias. En unos no aparecen tales diferencias (Labrant, 1934; Anderson, 1937). Otros detectan alguna diferencia, a favor de las niñas, sólo en una variable: oración compleja (Bear, 1939), longitud de la composición (Harrell, 1957), índice de subordinación de Labrant (Sampson, 1965). En nuestra investigación, de las 44 variables analizadas, sólo en dos aparecieron superiores las niñas: proposiciones sustantivas subjetivas y circunstanciales de causa (Salvador Mata, 1984). No aparecieron diferencias significativas en el uso de subordinadas (Templin, 1957) ni en diversas estructuras sintácticas (Menyuk, 1963) ni en el índice de complejidad de Loban (Berse, 1974).

### 3.2. *Diferencias debidas a la clase social*

Hemos de observar que la clase social no es una variable simple sino que aparece asociada a otras variables correlacionadas. Por ello los resultados que incluyen dicha variable habrán de interpretarse con cautela. Por otra parte, los datos sobre diferencias en el desarrollo de la competencia sintáctica, debidas a la clase social, son bastante escasos.

En la revisión bibliográfica de McCarthy los estudios descubren diferencias que apuntan a favor de los niveles sociales más elevados. El nivel social se determina en función de la profesión del padre (McCarthy, 1964).

En el estudio de Templin las diferencias no son tan evidentes. La autora utiliza medidas de tendencia central. Las diferencias entre clase alta y baja se inclinan a favor de la primera, en el total de proposiciones subordinadas ( $X = 7'64/5'49$ ) pero no en los distintos tipos de subordinadas ni en los tipos de adverbiales [21].

El estudio de Loban (1963) ofrece reparos para la interpretación correcta de los resultados. Porque, en efecto, más que la clase social lo que está implicado es el factor racial (estudia las diferencias entre niños blancos y negros). Por otra parte, no incluye en la comparación todos los sujetos de la muestra; sólo compara los 30 de mayor competencia y los 25 de menor. Los resultados apuntan a favor de la clase alta en el uso de proposiciones subordinadas [22].

El autor citado recoge dos estudios sobre el tema, cuyo resumen exponemos. Dewart (1972) descubre que la comprensión de oraciones pasivas y oraciones complejas es mejor en los niños de clase media que en los de clase trabajadora. París (1971) verificó la comprensión de varias estructuras sintácticas en niños de 3 a 6 años. Las diferencias debidas a la clase social no aparecían antes de los 3.6 años y eran considerables a los 5 años. Como contrapartida, el mismo Dale observa: «Por lo menos, un número igual de estudios no ha podido encontrar estas diferencias» [23].

El tema de las diferencias sociales en el plano lingüístico es el objeto de la Sociolingüística, conectada a su vez con la Sociología de la educación. Los sociólogos de la educación han utilizado las diferencias en el desarrollo del lenguaje infantil como un apoyo a sus tesis ideológicas. Entre los sociólogos de la educación es obligado citar a Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet y a Basil Bernstein, sin duda el más conocido de todos por sus trabajos en el campo sociolingüístico.

Las tesis sociológicas de los teóricos de la educación han inspirado investigaciones empíricas en busca de apoyo a sus respectivas posiciones. En la mayoría de los teóricos el dominio lingüístico se pone en relación

con el fracaso escolar. La Escuela, piensan estos autores, privilegia un código lingüístico determinado, el de la burguesía, vehículo de los contenidos culturales, que resultarían, así, inaccesibles a las clases desfavorecidas.

En una investigación realizada por el mismo Bernstein, el autor utilizó como índice lingüístico la longitud media de las proposiciones, medida de larga tradición en la investigación anglosajona, como hemos señalado. Para obtener esta media se divide el número total de palabras del corpus por el número de proposiciones. La proposición se define operativamente como toda secuencia en la que figure un verbo en forma personal. Cabe preguntarse si los verbos en forma no-personal no constituyen centro de proposición.

Las diferencias entre grupos de clase media y clase trabajadora no fueron significativas en esta variable. Los sujetos de la muestra, un total de 25, tenían entre 17 y 18 años.

Bernstein utilizó también en este estudio el conocido índice de subordinación, diseñado por Labrant, que ya hemos descrito. Aplicando el test estadístico de Mann-Whitney, halló diferencias significativas entre los grupos de ambas clases sociales respecto a este índice (Bernstein, 1962).

Otros autores realizaron un estudio en apoyo de las tesis de Bernstein (Williams y Naremore, 1969). Para el análisis del corpus utilizan el modelo lingüístico de constituyentes inmediatos. Encuentran diferencias significativas en gran cantidad de índices, a favor de la clase social alta. También aparecen diferencias respecto a la raza (blancos/negros) y al sexo. Lawton (1963) analizando textos escritos por sujetos de 14 y 15 años, encuentra una superioridad de la clase media sobre la trabajadora en las siguientes variables sintácticas: 1) proposiciones subordinadas; 2) proposiciones infrecuentes; 3) índice de subordinación de Loban; 4) longitud de la redacción.

En la escuela francesa destaca el estudio de Esperet (1976) con niños y niñas de 11 y 12 años de edad. El estudio incluye gran cantidad de variables lingüísticas, entre las cuales algunas sintácticas: índices de complejidad. En ellas aparece la superioridad de la clase social alta («favorisé») sobre la baja («defavorisé»). Pero también hay que subrayar una gran variabilidad en función del tema tratado en la redacción (el autor lo denomina «efecto contextual») [24].

Por el contrario, en nuestra investigación (1984) no aparecieron diferencias respecto a la clase social, en términos generales. En efecto, de las 44 variables analizadas, sólo en tres apareció la superioridad de la clase «alta» sobre las otras dos («media» y «baja»): número total de proposiciones, proposiciones sustantivas y consecutivas.

#### 4. Conclusiones

La revisión bibliográfica y el análisis temático realizado permiten establecer las siguientes conclusiones:

1.<sup>a</sup> Todos los estudios coinciden en dos objetivos fundamentales: 1) describir la génesis y desarrollo de las estructuras sintácticas en el lenguaje infantil; 2) comparar el desarrollo sintáctico con otros parámetros del desarrollo.

2.<sup>a</sup> El análisis evolutivo persigue la determinación de estadios en la adquisición de la sintaxis. Los estadios se definen (se delimitan) en función de las diferencias de edad en el uso de categorías o reglas sintácticas nuevas o en la obsolescencia de otras anteriores.

3.<sup>a</sup> Aunque no ha sido objeto de esta revisión, los estudios divergen, tanto por el método de análisis sintáctico como por la teoría lingüística o psicológica subyacente. Esta divergencia se proyecta en la determinación de las variables lingüísticas y su operativización.

4.<sup>a</sup> El tema de la complejidad sintáctica, relacionada, además, con la psicológica, parece el más conflictivo. No hay acuerdo entre psicólogos y lingüistas respecto a la descripción de este constructo. De aquí las discrepancias en la medida del mismo.

5.<sup>a</sup> Las divergencias terminológico-conceptuales apuntadas impiden comparar los resultados de las diversas investigaciones.

6.<sup>a</sup> La investigación sobre el tema parece escasa en español.

7.<sup>a</sup> Se precisan más investigaciones que analicen la influencia en el desarrollo sintáctico de múltiples factores (estilo cognitivo, afectividad, la escuela y la familia, la clase social y el contexto lingüístico).

8.<sup>a</sup> Igualmente se hacen necesarias tanto una ampliación del número de variables lingüísticas como una clarificación de su nivel operativo. Para lo cual es previo un marco teórico adecuado.

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

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 5-VIII-1988.

#### NOTAS

- [1] MCCARTHY, D. (1964) Desarrollo del lenguaje en los niños, pp. 616-619, en CARMICHAEL, L. (Ed.) *Manual de Psicología Infantil* (Buenos Aires, El Ateneo).
- [2] LABRANT, L. J. (1934) The changing sentence structure of children, p. 86, *Elementary English Review*, XI:3, mars.
- [3] SIMON, J. (1973) *La langue écrite de l'enfant*, p. 357 (París, Presses Universitaires de France).

- [4] Estos estudios han sido recensionados por diversos autores: COYAUD, M. (1967) Le problème des grammaires du langage, pp. 99-129, *La Linguistique*: II, 2. FRANCESCATO, G. (1971) *Lenguaje infantil. Estructuración y aprendizaje*, pp. 138-145 (Barcelona, Península). OLERON, P. (1981) *El niño y la adquisición del lenguaje*, pp. 125-135 (Madrid, Morata).
- [5] LENTIN, L. (1971) Recherche sur l'acquisition des structures linguistiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans, pp. 32-33, *Etudes de Linguistique Appliquée*: 4.
- [6] GILI GAYA, S. (1972) *Estudios de lenguaje infantil*, pp. 91 y 133-138 (Barcelona, Biblograf).
- [7] STORMZAND, M. J. y O'SHEA, M. V. (1924) *How much English Grammar?*, p. 34 (Baltimore, Warwick and York).
- [8] SIMON, J., o.c., p. 237.
- [9] MCCARTHY, D., o.c., p. 625.
- [10] Recogido en HARRELL, L. E. (1957) *A comparison of the development of oral and written language in school-age children*, p. 8 (Ohio, The Antioch Press).
- [11] LABRANT, L. L., o.c., p. 63.
- [12] SALVADOR MATA, F. (1984) *Estructuras sintácticas de la lengua escrita en el Ciclo Medio de E.G.B.: análisis evolutivo y diferencial*, pp. 184-187 (tesis doctoral) (Madrid, U.N.E.D.).
- [13] MCCARTHY, D., o.c., pp. 620-624.
- [14] FRANCESCATO, G., o.c., pp. 165-166.
- [15] AGULLÓ, C. (1975) *Aspectos de la adquisición del lenguaje de niños de ocho a doce años*, p. 16 (Murcia, I.C.E.).
- [16] LABRANT, L. L., o.c., p. 6.
- [17] MCCARTHY, D., o.c., p. 628.
- [18] PALERMO, D. S. y MOLFESSE, D. L. (1972) Language acquisition from age five onward, pp. 417-420, *Psychological Bulletin*, LXXVIII:6, december.
- [19] ECHEVERRÍA, M. S. (1976-1977) Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española, pp. 190-205, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*: 14-15.
- [20] DALE, Ph. S. (1980) *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*, p. 381 (México, Trillas).
- [21] TEMPLIN, M. C. (1957) *Certain language skills in children*, pp. 94-95 (Minneapolis, University of Minnesota Press).
- [22] DALE, P. S., o.c., p. 390.
- [23] DALE, Ph. S., o.c., p. 391.
- [24] ESPERET, E. (1976) Langage écrit et selection scolaire. Un exemple: l'orientation en sixième, p. 107, *La Pensée*: 190.

## BIBLIOGRAFIA

- AGULLÓ, C. (1975) *Aspectos de la adquisición del lenguaje de niños de ocho a doce años* (Murcia, I.C.E.).
- ALARCOS, E. (1968) L'acquisition du langage par l'enfant, en *Encyclopédie de la Pléiade*, volumen XXV (París, Gallimard), pp. 326-365.
- ANDERSON, J. F. (1937) An evaluation of various indices of linguistic development, *Child Development*: 8, pp. 62-68.
- BATTACCHI, M. W. y MONTANINI, M. (1965) Structure sintattiche e modelli di ordinamento seriale, *Rivista di Psicologia Sociale*, XX:2, pp. 193-205.
- BEAR, M. V. (1939) Children's growth in the use of written language, *Elementary English Review*: 16, pp. 312-319.

- BERNSTEIN, B. (1962) Social class, linguistic codes and grammatical elements, *Language and Speech*, V:1, pp. 221-240.
- BERSE, P. (1974) Criteria for the assesment of pupil's compositions, *Educational Research*, XVII:1, pp. 54-61.
- BOYD, W. (1927) The development of sentence structure in childhood, *British Journal of Psychology*: 17, pp. 181-191.
- BROWN, R. (1973) *A first language. The early stages* (Cambridge, Harvard University Press).
- CARROLL, J. B. (1960) Language development, en *Encyclopedia of Educational Research* (Nueva York, McMillan Company), pp. 744-752.
- COYAUD, M. (1967) Le problème des grammaires du langage, *La Linguistique*, II:2, pp. 99-129.
- CHOMSKY, C. (1969) *The acquisition of syntax in children from 5 to 10* (Cambridge-London, M.I.T. Press).
- DALE, Ph. S. (1980) *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico* (México, Trillas).
- DELVAL, J. A. (1981) La evolución de los estudios sobre la adquisición del lenguaje, en *La adquisición del lenguaje* (monografía de «Infancia y Aprendizaje») (Madrid, Pablo del Río), pp. 3-8.
- DELVAL, J. A. y CARRETERO, M. (1979) La adquisición de las conectivas proposicionales, en DELVAL, J. (ed.) *Lecturas de Psicología del niño*, volumen II (Textos) (Madrid, Alianza), pp. 178-194.
- ECHVERRÍA, M. S. (1976-1977) Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 14-15: pp. 99-206.
- EQUIPE DE RECHERCHE DE L'ECOLE NATIONAL DE PRIVAS (1975) *Maîtrise des structures syntaxiques dans la langue écrite d'enfants de CM-1/CM-2* (París, Institut National de la Recherche et Documentation Pédagogique).
- ESPERET, E. (1976) Langage écrit et selection scolaire. Un exemple: l'orientation en sixième, *La Pensée*: 190, pp. 93-113.
- FRANCISCATO, G. (1971) *El lenguaje infantil. Estructuración y aprendizaje* (Barcelona, Península).
- GILI GAYA, S. (1972) *Estudios de lenguaje infantil* (Barcelona, Biblograf).
- GOLDBERG, G. (1976) Conduite du discours enfantin et complexité syntaxique, *La Linguistique*, IX:2, pp. 3-34.
- GOSS, A. E. (1980) El habla y el lenguaje, en WOLMAN, B., *Manual de Psicología*, volumen II (Barcelona, Martínez Roca), pp. 281-439.
- 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 sentence structure of deaf and hearing children, *Psychological Monographs*, LII:1, pp. 42-103.
- IRWIN, O. C. (1960) Language and Communication, en MUSSEN, P. H. (Ed.) *Handbook of research methods in child development* (Nueva York, Willey), pp. 487-516.
- LABRANT, L. L. (1934) The changing sentence structure of children, *Elementary English Review*, XI:3, 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*: 6, pp. 120-143.
- LENTIN, L. (1971) Recherche sur l'acquisition des structures linguistiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans, *Etudes de Linguistique Appliquée*: 4, pp. 7-50.
- LEOPOLD, W. F. (1948) The study of child language and infant bilingualism, *Word*, 4: pp. 1-7.
- LOBAN, W. D. (1963) *The language of elementary school children* (Illinois, National Council of Teachers of English).
- MCCARTHY, D. (1964) Desarrollo del lenguaje en los niños, en CARMICHAEL, L. (Ed.)

- Manual de Psicología Infantil*, volumen II (Buenos Aires, El Ateneo), pp. 552-708.
- MCNEILL, D. (1970) *The acquisition of language. The study of developmental psycholinguistics* (Nueva York, Harper & Row).
- MENYUK, P. (1963) Syntactic structures in the language of children, *Child Development*, XXXIV: pp. 407-422.
- (1971) *The acquisition and development of language* (New Jersey, Prentice-Hall).
- MENYUK, P. y LOONEY, P. L. (1972) A problem of language disorder: length versus structure, *Journal of Speech and Hearing Research*, 15, pp. 264-279.
- O'DONNELL, R. C. y OTROS (1967) *Syntax of kindergarten and elementary school children* (Illinois, National Council of Teachers of English).
- PALERMO, D. S. y MOLFESE, D. L. (1972) Language acquisition from age five onward, *Psychological Bulletin*, LXXVIII:6, pp. 409-428.
- SALVADOR MATA, F. (1984) *Estructuras sintácticas de la lengua escrita en el Ciclo Medio de E.G.B.: análisis evolutivo y diferencial* (tesis doctoral) (Madrid, U.N.E.D.).
- 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.
- SIMON, J. (1973) *La langue écrite de l'enfant* (París, Presses Universitaires de France).
- SINCLAIR, H. (1978) *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente* (Barcelona, Oikos-Tau).
- SLOBIN, D. I. (1966) Abstracts of soviet studies of child language, en SMITH, F. y MILLER, G. A., *The Genesis of language* (Cambridge, MIT Press), pp. 363-386.
- 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).
- TERS, M. y TERS, F. (1952) *Enquête sur le progrès de la langue écrite* (París, Ministerio de Educación Nacional).
- VEBENINA, L. G. (1973) La transmission par la ponctuation des rapports du code oral avec le code écrit, *Langue Française*: 19, pp. 33-40.
- WATTS, A. F. (1944) *The language and mental development of children. An essay in educational psychology* (Londres, George G. Harrap).
- WILLIAMS, F. y NAREMORE, R. C. (1969) Social class differences in children's syntactic performance. A quantitative analysis of field study data, *Journal of Speech and Hearing Research*, 12: pp. 778-793.

#### SUMMARY: SUBJECTS RESEARCH ON SYNTACTIC DEVELOPMENT IN CHILDREN.

In this paper a revision of the research on children's syntax is made. Four syntactic variables are studied: length, complexity, structure and errors.

The revision deal with syntactic development and with other factors as sex and social class.

Scarce research in Spanish language is found. The aims of research are the same, but linguistic methods and theories they aren't. Results, therefore, can't be compared.

We are needed of a more elaborated psycholinguistic theories. Also more research is needed.

KEY WORDS: Children's syntax. Applied Psycholinguistic. Language development. Developmental Psychology. Educational Research.