

DESARROLLO DEL SISTEMA SINTÁCTICO EN EL CICLO SUPERIOR DE LA E.G.B.

por FRANCISCO SALVADOR MATA

Universidad de Granada

Introducción

En el artículo se presentan los resultados parciales de una investigación más amplia, sobre la sintaxis de la expresión escrita en el Ciclo Superior de la E.G.B., algunos de cuyos resultados han sido publicados en otro artículo de esta misma Revista (Salvador Mata, 1993).

En esta investigación se abordan algunos aspectos del desarrollo y aprendizaje de la lengua por los niños. En ella se pretende dar respuesta a algunos problemas básicos de la Didáctica de la Expresión Escrita: 1) Desarrollo de estructuras sintácticas en la expresión escrita infantil; 2) Variabilidad y complejidad de las estructuras en función del Sexo y la Clase Social de los alumnos; 3) Complejidad estructural del texto escrito en el plano sintáctico.

La investigación se ha centrado en la expresión escrita, registro lingüístico de mayor complejidad que el hablado y culmen del aprendizaje lingüístico.

Dentro del sistema lingüístico, se ha seleccionado el plano sintáctico, cuyo estudio se aborda en perspectiva estrictamente formal, si bien no del todo desconectado del plano semántico. En el plano sintáctico se analizan algunos aspectos de la estructura oracional del texto escrito a nivel macrosintáctico, entendiendo este término como el nivel superior en el que se estructura la forma lingüística del enunciado.

Objetivo fundamental ha sido, pues, realizar una caracterización sintáctica de la estructura del texto, escrito por alumnos del Ciclo

Superior de E.G.B., en perspectiva genética y diferencial. En términos de la teoría lingüística, se trata de hacer una descripción sincrónica y diacrónica de la lengua escrita, en función de los distintos niveles instructivos del Ciclo Superior y de algunos factores psicosociales de los sujetos.

La observación del desarrollo curricular de aula avala con datos empíricos la importancia del tema: dificultades en la comprensión del texto, más por falta de dominio de la construcción sintáctica que por diferencias en el vocabulario; incapacidad de expresar comprensiblemente lo aprendido, debida a deficiencias en el plano sintáctico de la expresión escrita. Y todo ello, asociado al fracaso escolar.

La enseñanza como actividad racional (planificada) debe partir del diagnóstico de los conocimientos y habilidades que posee el alumno. La presente investigación se inserta en esta función diagnóstica o evaluadora de la intervención didáctica.

La naturaleza del tema estudiado implica un enfoque interdisciplinar. El aspecto lingüístico del estudio conecta con la Lingüística como ciencia descriptiva del lenguaje. El aspecto evolutivo y diferencial, con la Psicología. Y los factores sociales, con la Sociología de la Educación. Por ello, con esta investigación se hacen algunas aportaciones a distintos campos del conocimiento y, en definitiva, al conocimiento del alumno, sujeto de la acción pedagógica.

1. Objetivos y marco teórico de la investigación

Como ya he observado en otras ocasiones, son escasos los estudios en español sobre el desarrollo sintáctico en la expresión escrita de los alumnos de Educación Básica (Salvador Mata, 1984,). Entre los múltiples objetivos posibles, he seleccionado dos, asumidos por otros investigadores y relevantes para un enfoque didáctico:

1.º) Detectar el desarrollo de algunos aspectos sintácticos de la expresión escrita en los tres niveles del Ciclo Superior de la E.G.B. (6.º, 7.º y 8.º).

2.º) Detectar diferencias significativas entre sujetos de distinto sexo y clase social, en aspectos sintácticos de la expresión escrita.

Como algunas coordenadas conceptuales de este estudio ya han sido tratadas en otras publicaciones, sólo haré algunas puntualizaciones específicas.

En el marco de la Psicolingüística, el aspecto evolutivo ha sido el

más estudiado, incluyendo como edades límite las de 6 y 17 años (Harell, 1957; Simon, 1973). La evolución se manifiesta en una complejidad creciente de la estructura oracional. La hipótesis teórica defiende que, a medida que el sujeto avanza en su ciclo instructivo, desarrolla la capacidad de reunir alrededor de un mismo tema mayor número de ideas (complejidad numérica o cuantitativa). Tales ideas estarán cada vez mejor relacionadas y matizadas, a través de los recursos lingüísticos que va domando (complejidad cualitativa).

Sin admitir dogmáticamente que exista un paralelismo estricto entre estructuras cognitivas y lingüísticas, el dominio de los términos gramaticales (manifiesto en el uso adecuado de los mismos) exige del sujeto un cierto grado de elaboración mental (Vigotsky, 1982).

Como al final del Ciclo Superior el sujeto puede haber entrado en la etapa piagetina de las operaciones lógico-formales, su dominio de las relaciones abstractas, requerido en el manejo de proposiciones lingüísticas, debe ser similar al del adulto.

El ciclo Superior debe significar, de una parte, la culminación del dominio instrumental de la lengua y, de otra, el inicio de un estudio reflexivo y sistemático sobre la estructura de la lengua (M.E.C., 1971). Esto debería reflejarse en el dominio de la expresión escrita y, por lo que atañe a nuestro estudio, en el manejo correcto de la sintaxis.

De otra parte, el lenguaje escrito, dado su modo de producción, implica un mayor grado de complejidad que el lenguaje oral. Por tanto, en la expresión escrita deberían aparecer las estructuras sintácticas que mejor reflejan la «competencia» real del sujeto.

El aspecto diferencial del lenguaje ha sido menos abordado y, dentro de los factores diferenciales, el menos estudiado ha sido el sexo (Harrell, 1957; Berse, 1974). Por lo que se refiere al plano sintáctico, los estudios no son concluyentes respecto a la supuesta superioridad de las niñas. En este estudio pongo a prueba esa hipótesis diferencial, ya rechazada en otro estudio anterior (Salvador Mata, 1984).

Por lo que respecta a la clase social, muchas investigaciones socio-lingüísticas han puesto de relieve la conexión entre dominio lingüístico y clase social. El tema del fracaso escolar ha sido frecuentemente asociado al factor clase social. Una revisión reciente de estudios sobre este tema ha sido hecha por Rodríguez Diéguez (1987). Por lo que respecta a nuestro campo de estudio, la lengua escrita como incremento de adquisición cultural es un factor decisivo en el trabajo escolar y, por consiguiente, en el rendimiento (Esperet, 1976; Bautier-Castaing, 1980).

La proyección didáctica de esta investigación parece obvia. En efecto, el diseño curricular en el área de Lengua puede recibir un decidido apoyo, tanto en su fase diagnóstica como en su acción correctora.

2. Metodología de la investigación

2.1. Las hipótesis

De acuerdo con los objetivos antes mencionados, se sometieron a comprobación las siguientes hipótesis:

— Hipótesis-1: Entre los diferentes niveles (o cursos) del Ciclo Superior de E.G.B. habrá diferencias significativas, en el sentido de un incremento, en las variables lingüísticas analizadas ($8.^\circ > 7.^\circ > 6.^\circ$).

— Hipótesis-2: Entre los alumnos del Ciclo Superior 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 Superior de E.G.B., habrá diferencias significativas, a favor de los de clase alta, en las variables lingüísticas estudiadas ($A > B$).

— Hipótesis-4: Los alumnos del Ciclo Superior de E.G.B. se diferenciarán más por su nivel instructivo que por los factores sexo o clase social, en las variables lingüísticas estudiadas ($C > S = C1$).

La expresión «variables lingüísticas estudiadas» hace referencia a las variables dependientes, que se describen más adelante. Debe entenderse, pues, que cada hipótesis se estructura en otras tantas sub-hipótesis (para cada variable lingüística).

2.2 Muestra

Se escogió una muestra, representativa de diferentes factores (curso, sexo, y clase social). Los alumnos procedían de tres colegios de la ciudad de Granada: uno público (Gallego Burín) y dos privados (Regina Mundi y Padre Manjón); dos de ellos situados en barrios periféricos de la ciudad y otro, en zona céntrica.

La clasificación en función de la clase social se hizo «a posteriori». A cuyo efecto se utilizaron los datos aportados por los alumnos en una ficha-cuestionario y completados por el profesor-tutor.

Para la asignación de cada alumno a una determinada categoría, se utilizaron dos criterios complementarios: la profesión y el nivel de

estudios de los padres. Estos criterios han sido comúnmente utilizados en investigaciones semejantes a la nuestra (Molina y García, 1984). Conjugando ambos criterios, se establecieron dos niveles en la variable «clase social»: 1) Clase alta: Profesionales relacionados con los cuadros superiores de mando en la industria, la administración y los servicios. Estudios con titulación superior o de grado medio; 2) Clase baja: Obreros, empleados, con o sin estudios primarios.

Eliminados muchos textos por dificultades de identificación o legibilidad, que haría dudosa su interpretación, la muestra quedó fijada en 300 sujetos y estructurada así: 100 alumnos por curso; 50 % de cada sexo; 33 % de clase alta y 67 % de clase baja.

2.3. *Variables dependientes*

Las características sintácticas del texto se consideran variables dependientes en el diseño estadístico. Aunque el elenco de tales variables coincide con el seguido en el análisis de resultados, y los términos lingüísticos son suficientemente conocidos [1], en el marco teórico diseñado antes, haré algunas aclaraciones necesarias. Dos unidades de análisis se han tomado en consideración: oración y proposición. Cada una de ellas ha sido analizada en su diversa tipología.

Las diversas variables se agrupan en dos dimensiones, relativas al texto: la longitud y la complejidad. La medida de longitud viene determinada por el número de unidades que estructuran el texto (oraciones o proposiciones).

Si bien el número de oraciones y proposiciones puede ser interpretado como índice de complejidad del texto, parece más coherente su utilización como índice de longitud. En cambio, la complejidad vendría indicada por la estructura de la oración y por la frecuencia de los diversos tipos de oraciones y proposiciones que estructuran el texto.

Para la denominación de las variables se ha seguido la «Terminología gramatical», propuesta en su día por la Administración Educativa (M.E.C., 1981). La conceptualización de los términos deriva de una teoría gramatical, elaborada por lingüistas de prestigio y avalada por la Real Academia de la Lengua (1973).

He aquí una sinopsis de las 27 variables consideradas. Para su denominación se utiliza la sigla, adoptada para el tratamiento en ordenador:

- I. FRAG-PT: Fragmentación/Puntuación
- II. Unidad lingüística: ORACIÓN
 - OR-T: Número total de oraciones en el texto
 - O-SPL: oraciones simples
 - O-CP-T: Oraciones compuestas
 - OCP-2: compuestas de 2 proposiciones
 - OCP-3: compuestas de 3 proposiciones
 - OCP-4: compuestas de 4 proposiciones
 - OCP-5: compuestas de 5 proposiciones
 - OCP-6: compuesta de más de 5 proposiciones
 - YXTPON: compuestas por yuxtaposición
 - CDON-T: compuesta por coordinación
 - CDON-2: Coordinación binaria
 - CDON-M: Coordinación múltiple
 - SBON-T: compuestas por subordinación
 - SBON-1: Subordinación de 1.^{er} grado
 - SBON-2: Subordinación de 2.^o grado
 - SBON-3: Subordinación de 3.^{er} grado
- III. Unidad lingüística: PROPOSICIÓN
 - PROPOS: Número total de proposiciones
 - YXTAS: Propositiones yuxtapuestas
 - CDAS-T: Propositiones coordinadas
 - COPVAS: coordinadas copulativas
 - DISYVAS: coordinadas disyuntivas
 - ADVAS: coordinadas adversativas
 - DISVAS: coordinadas distributivas
 - SBDAS-T: Propositiones subordinadas
- IV. ÍNDICES DE COMPLEJIDAD
 - CP1: Índices de complejidad numérica (o cuantitativa)
 - CP2: Índice ponderado de complejidad (o cualitativa)

La primera variable surgió al hilo de los problemas planteados en la fragmentación del «corpus» en unidades lingüísticas (oración y proposición). En efecto, no siempre coinciden las unidades gramaticales desde el punto de vista lógico, manifiesto en el sentido, con la puntuación que el alumno utiliza. Esta variable, denominada «Fragmentación/Puntuación», mide las discrepancias en el uso correcto de los signos de puntuación para la delimitación de las unidades lingüísticas.

Los índices de complejidad representan una síntesis de diversos aspectos analíticos, recogidos en otras variables. En el índice CP1 se establece una relación entre el número de proposiciones y el número de oraciones de un texto. Para evitar números pequeños, el resultado se multiplica por 10. Este índice fue diseñado por un investigador francés (Simon, 1973). La fórmula matemática es: $(n.º \text{ de proposiciones} / n.º \text{ de oraciones}) \times 10$.

El índice CP2, inspirado en el de Loban (1963), como índice ponderado, tiene en cuenta el grado de complejidad de las oraciones; a cuyo efecto se asigna un coeficiente multiplicador a cada tipo de oración. La fórmula matemática es:

$$(OSPL + 2 (YXTPON + CDONT) + 3 SBON1 + 4 SBON2 + 5 SBON3) / ORT$$

2.4. Técnica de recogida y tratamiento de datos

Para la obtención del «corpus» se utilizó la redacción, un procedimiento sencillo, familiar a los alumnos y ampliamente utilizado por otros investigadores (Simon, 1973; Berse, 1974; Esperet, 1976). En un situación normal de clase, cada alumno escribió en un folio una redacción de tema libre y sin limitación de tiempo. El ejercicio fue aplicado por el profesor de aula. El factor situacional estaba, pues, controlado.

Para someter a prueba las hipótesis se efectuaron dos análisis de varianza. En el primero, se aplicó un diseño factorial de efectos fijos ($3 \times 2 \times 2$) con n-desiguales (Winer, 1971), incluyendo los tres factores: curso, sexo y clase social. En el segundo, se aplicó un análisis de varianzas de medidas repetidas, incluyendo como factor entre-sujetos el «curso» y como factor intra-sujetos los diversos tipos de oraciones o proposiciones. Para todas las pruebas estadísticas se fijó un nivel de confianza del 1 %. Tras el análisis de varianza factorial, se aplicaron tests post-hoc de significación entre medias, para el factor curso. Para el tratamiento de datos por ordenador personal se aplicó el programa estadístico CRISP (Stgener y Bostrom, 1984).

3. *Análisis y discusión de resultados*

En aras de la brevedad, comentaré los resultados de forma global (las tablas de resultados de anova se incluyen en el Anexo). Me centraré más en los factores diferenciales (contenido de las hipótesis) que en los resultados analíticos de cada variable.

Además del análisis de cada variable, por separado, no se puede obviar el análisis diferencial, conjuntamente, de aquellas variables que, desde la perspectiva lingüística, constituyen elementos de un conjunto, es decir, pertenecen a la misma categoría. Por ejemplo, el valor de la variable ORT (número total de oraciones en un texto) es la suma de los valores de dos variables: oraciones simples y oraciones compuestas (en el elenco de variables pueden verse estas relaciones). Es posible que en la variable ORT no aparezcan diferencias significativas, pero sí en la variable OCP (número de oraciones compuestas), que es un elemento de aquella.

3.1. *Medidas de longitud*

En esta categoría se incluyen, como antes apunté, las variables ORT y PROPOS (número total de oraciones y de proposiciones, respectivamente). En ambas variables se detectan diferencias significativas respecto al curso y respecto al sexo, pero no respecto a la clase social.

En los dos casos las diferencias están a favor de las niñas. Por el contrario, curiosamente, mientras que en la variable ORT las diferencias están a favor de los alumnos del curso 7.º, en la variable PROPOS las diferencias están a favor de 8.º.

Estos resultados permiten afirmar que las niñas escriben textos más extensos que los niños, al menos en la forma lingüística. Igualmente, los alumnos escriben textos cada vez más extensos en la medida en que van avanzando en su proceso instructivo, siempre que la medida de la extensión se haga con la unidad proposicional.

Estos resultados habrá que tenerlos presentes en la interpretación de otras variables, que están relacionadas o condicionadas por estas variables. Lo veremos en la siguiente variable.

3.2. *Errores en la puntuación*

Resulta compleja la interpretación de los resultados en esta variable. De una parte, en los efectos principales resulta significativa la diferencia entre cursos, pero el mayor incremento corresponde al 7.º

curso. De acuerdo con lo dicho antes, si los textos de estos alumnos son más extensos, parece lógico que los errores sean más frecuentes.

De otra parte, aparecen interacciones significativas entre el factor «curso» y los factores «sexo» y «clase social», aunque más con aquel factor. Pero las medidas más altas corresponden a las niñas y a la clase baja de 7.º.

3.3. *Tipos de oraciones: Simples y Compuestas*

Analizando por separado estas dos variables, se detecta la misma tendencia ya indicada para el número total de oraciones, a favor de los alumnos de 7.º y de las niñas, en las oraciones compuestas. En las oraciones simples, sólo a favor del curso 7.º.

Pero en el análisis conjunto de estas dos variables se puede comprobar que el porcentaje de oraciones compuestas sobre el total de oraciones es menor en 7.º que en 8.º. es decir, que los alumnos de 7.º escriben textos más extensos que los de 8.º, pero no más complejos. En la anova de medidas repetidas la interacción entre el factor curso y el factor tipo de oraciones resulta altamente significativa.

3.4. *Estructura numérica de la oración compuesta*

El análisis de cada una de las variables se este conjunto no aporta resultados relevantes ni diferentes de lo observado hasta ahora. En efecto, en todas las variables los efectos principales de los factores «curso» y «sexo» son significativos al nivel de confianza establecido. En todos los casos a favor de las niñas.

Pero el análisis conjunto de estas variables confirma también los resultados expuestos en el apígrafe anterior. En efecto, aunque en las variables CP2 y CP3 se producen diferencias a favor de 7.º, en las variables CP4, CP5 y CP6 las diferencias están a favor de 8.º. Por tanto la complejidad creciente (en este caso puramente numérica) del texto corre paralela con el nivel instructivo.

3.5. *Estructura cualitativa de la oración compuesta: Yuxtaposición/ Coordinación/Subordinación*

En el apartado anterior, la complejidad estaba determinada por el número de proposiciones. En éste, la complejidad viene definida por el modo de relación entre las proposiciones. Sin duda, este tipo de complejidad es más relevante que aquel. En efecto, la relación de subordinación, en general, resulta más compleja mentalmente que la relación por coordinación o la mera yuxtaposición.

En este conjunto sucede algo similar a lo descrito en el epígrafe anterior. Aunque aquí hay algunas novedades que ponen de manifiesto de forma más nítida la diferencia entre cursos.

En la variable YXTPON no aparecen diferencias significativas en ningún factor. En la variable CDONT sólo el efecto principal del «curso» resulta significativo y en la variable SBONT son significativos los efectos principales del «curso» y el «sexo». Pero, mientras en la variable CDONT la diferencia está a favor del 7.º curso, en la variable SBONT la diferencia favorece al curso 8.º. Lo cual confirma, una vez más, que la complejidad sintáctica se incrementa en función del nivel instructivo del alumno. Los resultados del anova de medidas repetidas confirma esta hipótesis.

3.6. *Tipos de coordinación: binaria/múltiple*

Los resultados de estas variables matizan los obtenidos en la variable CDONT, de la que aquellas son componentes. Sólo en la primera variable se detectan diferencias significativas y en el mismo sentido que en otras variables: en el factor curso, a favor de 7.º, y en el factor sexo, a favor de las niñas.

3.7. *Tipos de subordinación: 1.º grado/2.º grado/3.º grado*

Como en el epígrafe anterior, el análisis de estas variables matiza los resultados obtenidos en la variable SBONT, de la que aquellas forman parte. Es decir, nos van a detectar en qué tipo (o grado) de subordinación se centran las diferencias.

En general, las diferencias significativas se concentran en los efectos principales del factor «curso» y del factor «sexo». Pero, de nuevo, llama la atención que en la variable SBON1 la diferencia está a favor del curso 7.º, mientras que en las otras dos variables está a favor de 8.º.

3.8. *Tipos de proposiciones: Yuxtapuestas/Coordinadas/Subordinadas*

aunque operamos con otra unidad lingüística, la proposición, más claramente definida, desde el punto de vista lingüístico y cognitivo, los resultados son similares a los obtenidos en la variable oración. En la versión YXTAS, como en su homóloga YXTPON, no aparecen diferencias significativas en ningún factor. En las otras dos variables las diferencias significativas afectan a los factores «curso» y «sexo». Pero, mientras en la variable CDAST las diferencias están a favor del curso 7.º, en la variable SBDAST está a favor de 8.º.

3.9. *Tipos de Coordinadas: copulativas/disyuntivas/adversativas/distributivas*

Los resultados de este conjunto de variables matiza los obtenidos en la variable CDAST. Sólo en la variable COPVAS aparecen diferencias significativas en los dos factores «curso» y «sexo». En la variable ADVAS las diferencias se detectan sólo en el factor «curso». En ninguna de las otras dos variables restantes se detectan diferencias significativas.

Como en otras variables, mientras las diferencias en variable COPVAS están a favor del curso 7.º, en la variable ADVAS lo están a favor de 8.º.

3.10. *Índices de complejidad*

Los resultados de estas dos variables confirman los resultados analíticos descritos hasta ahora: diferencias significativas en los factores «curso» y «sexo», a favor de los alumnos de 8.º y de las niñas.

Aunque los resultados sean obvios, por esperados, hay que subrayar algunos aspectos:

1) La utilización de los índices es más fiable que la de variables aisladas para detectar diferencias significativas, sobre todo de carácter evolutivo.

2) La unidad lingüística proporcional resulta más fiable que la unidad oracional para establecer diferencias significativas entre grupos, en el análisis lingüístico de la producción verbal.

3) El índice de subordinación (o índice ponderado de complejidad) resulta una variable operativamente potente para detectar diferencias significativas entre grupos.

4. *Conclusiones generales*

Dentro de los límites de esta investigación, se pueden establecer algunas conclusiones generales:

1) El factor evolutivo (diferencias entre niveles del Ciclo): Se confirma, en términos generales, la hipótesis evolutiva (si se exceptúan las variables «yuxtaposición» y «yuxtapuestas»), con las siguientes matizaciones:

a) El sentido evolutivo de la hipótesis (es decir el incremento de las variables de un curso a otro) se hace más patente en algunas varia-

bles precisamente aquellas que implican un mayor un mayor grado de complejidad sintáctica: Número total de proposiciones, proposiciones subordinadas e índices de complejidad. En todas ellas la diferencia entre medias resultó altamente significativa.

b) En otras variables, aunque el análisis de varianza arrojó resultados significativos, el sentido lineal de la hipótesis no se cumplió, por cuanto los valores de la variable en el curso 7.º fueron más altos que en los otros cursos. Pero se observará que tales variables (número total de oraciones, oraciones simples y compuestas) son un índice de longitud más que de complejidad. Esta interpretación se confirma, por cuanto el mismo incremento se produce en la variable «coordinación», que es un sumando de la variable «oraciones compuestas». En resumen, los alumnos del curso 7.º escriben textos más extensos (en cuanto al número de oraciones) pero no más complejos (en cuanto al tipo de oraciones compuestas).

En definitiva, el nivel instructivo es el factor diferencial más significativo en la caracterización sintáctica de los textos escritos por alumnos del Ciclo Superior de E.G.B. Por tanto, las variables lingüísticas incluidas en esta investigación pueden considerarse como índices de desarrollo en todos los niveles del Ciclo.

2) El factor sexo: En el Ciclo Superior de E.G.B., la composición escrita de las niñas tiene un nivel de complejidad sintáctica mayor que la de los niños.

La hipótesis de una superioridad de las niñas sobre los niños quedó verificada en casi todas las variables. Se exceptúan las variables que implican un menor grado de complejidad: «oraciones simples» y compuestas por «yuxtaposición» y «coordinación».

Hemos de subrayar que en otra investigación realizada en el Ciclo Medio, el factor sexo no resultó significativo en ninguna de estas variables (Salvador Mata, 1984).

3) El factor clase social: La clase social no es un elemento diferenciador entre los alumnos del Ciclo Superior de E.G.B., respecto a las características sintácticas de la composición escrita.

Como efecto principal sólo aparece significativo (a nivel del 5 %) en la variable «coordinación», que implica un grado de complejidad menor que la subordinación. Por tanto, no se prueba la hipótesis de una superioridad de la clase alta sobre la baja.

Pero la clase social aparece en interacción significativa con el sexo en tres variables. En dos de ellas (las de menor grado de complejidad:

ORT y OSPL) las diferencias están a favor de los varones de clase alta. En el índice CP1, las niñas de clase alta superan a las de clase baja.

La más difícil de interpretar es la interacción de segundo orden, curso-sexo-clase social, precisamente en una variable potente para medir la complejidad del texto escrito: el índice CP2 (a nivel del 2 %). No obstante, el influjo de la clase social se produce en el sentido opuesto a la hipótesis: en 6.º curso, niños y niñas de clase baja superan a los de clase alta; en 7.º, los niños de clase baja superan a los de clase alta.

En definitiva, el efecto del factor clase social queda enmascarado por el factor sexo. Quizá donde más se acuse la influencia de la clase social sea en los niños y, en concreto, en el curso 7.º. (¿Es un curso especialmente difícil en el Ciclo?) Con los datos obtenidos no podemos afirmarlo.

Ninguna de las dos hipótesis diferenciales (referidas al Sexo y a la Clase Social) ha quedado confirmada en la totalidad de las variables lingüísticas. Aunque, en términos generales, las niñas aventajan a los niños. Obsérvese, además, que el efecto de la Clase Social queda enmascarado por el factor Sexo.

Por lo que respecta a la Clase Social, los resultados obtenidos en las variables lingüísticas analizadas no permiten aceptar en su totalidad la hipótesis de una superioridad de la Clase Alta sobre la Baja. Los resultados de esta investigación contradicen la tesis de algunos sociólogos de la educación (Lawton, 1963; Bernstein, 1971; Espert, 1976; François, 1980).

Por el contrario, se ha demostrado que el factor evolutivo o instructivo, el efecto Curso, ha resultado ser el más discriminante. Quiere esto decir que la instrucción recibida iguala las diferencias de clase, si las hubiere, en el plano lingüístico.

Las hipótesis referidas al efecto diferenciador del Curso han quedado ampliamente demostradas a un altísimo nivel de confianza estadístico. En consecuencia se puede afirmar que el factor diferencial Curso es el más significativo de los incluidos en el diseño factorial. La evolución se manifiesta como un incremento cuantitativo de los diversos tipos de estructuras sintácticas a lo largo del Ciclo.

Dirección del autor: Francisco Salvador Mata, Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja. 18071. Granada.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.VI.1994.

NOTA

[1] He presentado una descripción operativa de las variables lingüísticas, adoptadas en ésta y en otras investigaciones mías, en el artículo «El análisis de textos infantiles. Aportaciones teórico-metodológicas y didácticas»: *Enseñanza (Anuario Interuniversitario de Didáctica)*, VI-VII: pp. 221-236.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUTIER-CASTAING, E. (1980) Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques: cause ou conséquence de l'échec scolaire, *Langages*, XV: 59, pp. 9-24.
- BERSE, P. (1974) Criteria for the assesment of pupil's composition, *Educational Research*, XVII: 1, (january) pp. 54-61.
- ESPERET, E. (1976) Langage écrit et selection scolaire. Un exemple: l'orientation en sixième, *La Pensée*, 190, pp. 93-113.
- HARRELL, L.E. (1957) *A comparison of the development of oral and written language in school-age children* (Ohio, The Antioch Press).
- LOBAN, W. D. (1963) *The language of Elementary School children* (Illinois, National Council of Teachers of English).
- M.E.C. (1971) *Educación General Básica. Nuevas Orientaciones* (Madrid, Magisterio Español).
- (1981) *Terminología gramatical para su empleo en la E.G.B.* (Madrid, Servicio de Publicaciones).
- (1989) *Diseño Curricular Base. Educación Primaria* (Madrid, Servicio de Publicaciones).
- MOLINA, S. y GARCÍA, E. (1984) *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.* (Barcelona, Laia).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la Lengua Española* (Madrid, Espasa-Calpe).
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1987) *Rendimiento, lenguaje y clase social* (Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones).
- SALVADOR MATA, F. (1984) *Estructuras sintácticas de la lengua escrita en el Ciclo Medio de E.G.B.: análisis evolutivo y diferencial* (tesis de doctorado, U.N.E.D.).
- (1985) Los índices de complejidad sintáctica, instrumentos de evaluación de la expresión escrita: estudio experimental en el Ciclo Medio de E.G.B., *Enseñanza*, III, pp. 59-81.
- (1988) El análisis de textos infantiles. Aportaciones teórico-metodológicas y didácticas, *Enseñanza*, VII, pp. 221-236.
- (1993) Caracterización sintáctica del texto escrito por alumnos del Ciclo Superior de Educación General Básica, **revista española de pedagogía**, LI: 194, pp. 99-121.
- SIMON, J. (1973) *La langue écrite de l'enfant* (París, P.U.F.).
- STEGNER, B. L. y BOSTROM, A. (1984) CRISP (*The Crunch Interactive Statistical Package*) (San Francisco, Crunch Software).

VIGOTSKY, L. S. (1982) La creación literaria en la edad escolar, *Infancia y Aprendizaje*, XVII: 1, pp. 71-85.

WINER, B. J. (1971) *Statistical principles in experimental design* (Nueva York, McGraw-Hill).

ANEXO

TABLA I. RESUMEN DE ANOVA (FACTOR CURSO)

CURSO	6.º		7.º		8.º		F	p
	M	D	M	D	M	D		
FRAG-PT	2.90	3.50	3.02	3.38	1.82	2.29	6.090	.002
OR-T	9.04	5.76	13.91	6.32	11.62	5.24	10.187	.0001
O-SPL	2.80	2.55	4.57	3.88	2.73	2.44	11.297	.00000
O-CP-T	6.27	4.76	9.34	4.20	8.89	4.05	7.209	.0009
OCP-2	3.21	2.54	4.24	2.61	3.25	2.38	4.010	.01
OCP-3	1.68	1.87	2.74	2.12	2.30	1.69	4.519	.01
OCP-4	0.76	1.23	1.32	1.33	1.41	1.31	4.658	.01
OCP-5	0.27	0.70	0.56	0.80	0.87	0.95	14.599	.0000
OCP-6	0.32	0.60	0.45	0.75	1.06	1.09	16.885	.0000
YXTPON	0.29	0.62	0.34	0.67	0.24	0.69	0.491	.615
CDON-T	1.53	1.76	2.03	1.97	0.90	1.38	10.043	.0001
CDON-2	1.22	1.36	1.59	1.67	0.74	1.26	8.705	.0002
CDON-M	0.31	0.74	0.44	0.72	0.16	0.48	3.761	.02
SBON-T	4.45	3.64	6.97	3.63	7.75	3.31	15.560	.0000
SBON-1	3.40	2.75	5.34	3.02	5.30	2.69	7.737	.0005

SBON-2	0.85	1.39	1.40	1.37	1.92	1.57	10.316	.0000
SBON-3	0.20	0.53	0.23	0.56	0.53	0.84	7.405	.0007
PROPOS	21.10	15.79	33.18	14.31	34.23	14.26	15.722	.0000
YXTAS	0.33	0.82	0.56	1.29	0.31	1.08	0.887	.41
CDAS-T	3.50	4.32	5.83	4.03	4.24	2.94	5.998	.002
COPVAS	3.98	4.05	4.86	3.72	3.16	2.75	5.058	.006
DISYVAS	0.00	0.00	0.07	0.25	0.06	0.23	2.214	.11
ADVAS	0.42	0.72	0.89	1.04	0.97	1.25	4.173	.01
DISVAS	0.00	0.00	0.01	0.10	0.05	0.35	0.948	.39
SBDAS-T	8.23	7.73	12.88	7.98	18.06	9.44	27.666	.0000
CP-1	23.59	8.62	24.84	7.02	30.88	8.86	23.785	.0000
CP-2	2.29	0.51	2.36	0.51	2.75	0.47	23.589	.0000

TABLA II. RESUMEN DE ANOVA (FACTOR SEXO)

SEXO	VARON (N = 150)		HEMBRA (N= 150)			
	M	D	M	D	F	p
FRAG-PT	2.82	3.19	2.34	3.08	3.58	.05
OR-T	10.23	5.28	12.81	6.60	6.829	.009
O-SPL	3.30	3.03	3.43	3.24	0.417	.51
O-CP-T	6.93	4.02	9.40	4.70	16.687	.0001
OCP-2	3.12	2.23	4.01	2.77	5.915	.01

OCP-3	1.92	1.85	2.56	1.99	5.157	.02
OCP-4	0.93	1.06	1.39	1.51	5.703	.01
OCP-5	0.44	0.78	0.69	0.91	6.261	.01
OCP-6	0.50	0.82	0.71	0.96	2.928	.08
YXTPON	0.22	0.52	0.36	0.77	2.034	.15
CDON-T	1.24	1.58	1.72	1.92	2.440	.11
CDON-2	0.98	1.32	1.38	1.60	3.726	.05
CDON-M	0.26	0.57	0.34	0.75	0.016	.90
SBON-T	5.46	3.44	7.31	3.91	15.320	.0001
SBON-1	4.22	2.77	5.13	3.08	5.714	.01
SBON-2	1.07	1.27	1.70	1.66	9.422	.002
SBON-3	0.16	0.40	0.47	0.83	12.941	.0004
PROPOS	24.94	13.23	34.06	17.07	20.660	.0000
YXTAS	0.29	0.89	0.50	1.25	1.667	.19
CDAS-T	3.74	3.16	5.30	4.43	8.916	.003
COPVAS	2.92	2.75	4.47	4.21	10.716	.001
DISYVAS	0.03	0.18	0.05	0.22	0.726	.39
ADVAS	0.76	1.14	0.75	0.95	0.144	.70
DISVAS	0.02	0.24	0.02	0.18	0.023	.88
SBDAS-T	10.66	7.99	15.44	9.92	20.771	.0000
CP-1	25.38	8.91	27.49	8.55	6.630	.01
CP-2	2.37	0.57	2.56	0.49	9.378	.002

TABLA III. RESUMEN DE ANOVA (FACTOR CLASE)

CLASE	ALTA (N = 98)		BAJA (N = 202)			
	M	D	M	D	F	p
FRAG-PT	2.44	3.63	2.64	2.89	0.00	.98
OR-T	12.49	5.98	11.05	6.12	2.01	.15
O-SPL	3.72	3.32	3.19	3.04	2.362	.12
O-CP-T	8.79	4.30	7.86	4.63	0.832	.36
OCP-2	3.83	2.80	3.43	2.41	2.124	.14
OCP-3	2.32	1.84	2.19	1.99	0.012	.91
OCP-4	1.21	1.35	1.13	1.30	0.041	.83
OCP-5	0.68	0.91	0.51	0.83	0.043	.83
OCP-6	0.68	1.01	0.57	0.84	0.000	1.00
YXTPON	0.26	0.58	0.30	0.70	0.002	.96
CDON-T	1.70	2.14	1.38	1.57	3.578	.05
CDON-2	1.42	1.89	1.06	1.21	5.720	.01
CDON-M	0.27	0.57	0.31	0.71	0.072	.78
SBON-T	6.82	3.41	6.17	3.95	0.030	.86
SBON-1	4.98	2.69	4.53	3.08	0.121	.72
SBON-2	1.48	1.51	1.34	1.50	0.133	.71
SBON-3	0.36	0.76	0.29	0.62	0.050	.82
PROPOS	32.28	15.10	28.15	16.16	1.041	.30
YXTAS	0.32	0.78	0.43	1.21	0.499	.48
CDAS-T	5.02	3.81	4.28	3.96	0.821	.36
COPVAS	4.03	3.49	3.54	3.70	0.600	.43
DISYVAS	0.03	0.17	0.05	0.21	1.227	.26
ADVAS	0.92	1.22	0.67	0.95	0.736	.39
DISVAS	0.03	0.30	0.01	0.15	0.023	.88
SBDAS-T	14.44	9.45	12.38	9.18	0.223	.63
CP-1	27.09	8.93	26.12	8.71	0.210	.64
CP-2	2.49	0.56	2.45	0.52	0.566	.45

SUMMARY: SYNTACTIC SYSTEM DEVELOPMENT IN TEXTS WRITTEN BY PUPILS OF UPPER LEVEL IN SPANISH ELEMENTARY SCHOOL.

In this paper partial results are offered of a more extensive research on development of syntactic structures in texts written by pupils in the Spanish Elementary School.

In the framework of language and cognitive development, the aim of this research were both to describe development and so differences according pupil's sex and social class of the compound-complex sentence in written composition of pupils at the upper level of Primary Education.

A selected corpus of 300 texts, written by pupils both boys and girls of different social classes, were analysed within the paradigm of Spanish grammar, elaborated by Royal Academy of Spanish Language.

27 linguistic variables (syntactic characteres) were analyzed in a statistical design (factorial variable analysis $3 \times 2 \times 2$) within a quasi-product paradigm. Some relevant results are summarized: 1) Syntactic complexity correlated with the instructional pupil's level; 2) Sex is a differential factor in syntactic development; 3) No significative differences were found related to social class; 4) Results of this research should be considered in curriculum design of language arts.

KEY-WORDS: Syntactic structures. Written Language. Language Development. Primary Education. Applied Linguistic.