



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS

LA SINTAXIS ORACIONAL
EN NIÑOS HISPANOHABLANTES
Y SU RELACIÓN CON LAS HABILIDADES LECTORAS*

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA
Y LITERATURAS HISPÁNICAS
PRESENTA
ISI SARAI LÓPEZ PINEDA

ASESORA
DRA. NATALIA ARIAS TREJO



México, D.F.

Febrero 2016

* Los datos de esta investigación forman parte del Proyecto CONACyT 167900 –Mecanismos en la Formación y Modulación de Redes Semánticas durante la Infancia y la Etapa Adulta”, bajo la coordinación de la Dra. Natalia Arias Trejo.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A la Mtra. Fulvia Colombo,
quien, en el fondo, tuvo la culpa de todo esto.*

Agradecimientos

Al proyecto CONACyT 167900 *Mecanismos en la Formación y Modulación de Redes Semánticas durante la Infancia y la Etapa Adulta* por el financiamiento otorgado a la presente investigación.

A mis sinodales –Dra. Adriana, Dra. Axel, Dr. Rodrigo y Dra. Ana– por revisar y enriquecer este trabajo.

A las escuelas primarias –Basilio Badillo y Pedro Henríquez Ureña– por permitirme trabajar con sus alumnos.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por abrirme las puertas, acogerme y enseñarme.

Al Laboratorio de Psicolingüística: a Natalia por hacerme valiente; a Roberto y Julia por guiarme en el camino; a Mariana, Ethel y Diana por acompañarme en el trayecto; al viejo equipo –Leví, Oscar, Jatziri y Dulce– por impulsarme; y al nuevo –Jessica, Karen, Sarai, Abril, Jonathan y Fernanda– por renovar mis fuerzas. A Armando por ser franco, así como a Tania por ser optimista. Sin olvidar a Vannia, por jugar conmigo.

A mis amados amigos y hermanos –Anita, Kary, Nahum, Lili y Zarahí– por soportarme.

A Fer por siempre ser, cerca o lejos, pero ser.

A mis parientes: Lalo, Sharon y Dani, por hacerme feliz.

A papá y mamá por instruirme en lo verdaderamente importante.

Y sobre todo, gracias a Dios, a quien le debo todo, sin el que sería nada, el que merece el verdadero honor y a quien sea la gloria por los siglos de los siglos. Amén.

*“Porque Jehová da la sabiduría,
Y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia”*

Prov. 2:6

ÍNDICE GENERAL

I. INTRODUCCIÓN.....	1
MÉTODOLOGÍA	4
1. Participantes	4
2. Instrumento	6
3. Procedimiento	7
II. MARCO TEÓRICO	10
CAPÍTULO 1: LA SINTAXIS ORACIONAL	10
1.1 Relaciones entre oraciones	12
1.1.1 Coordinación.....	14
a) Oraciones coordinadas copulativas	14
b) Oraciones coordinadas disyuntivas.....	15
c) Oraciones coordinadas adversativas	16
d) Oraciones coordinadas ilativas	17
e) Oraciones coordinadas distributivas	17
1.1.2 Subordinación	18
a) Oraciones subordinadas sustantivas	18
b) Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo	20
c) Oraciones subordinadas adverbiales	23
1.2 Índices de madurez sintáctica	29
CAPÍTULO 2: ¿CÓMO SE DESARROLLA LA SINTAXIS ORACIONAL EN EL HABLA INFANTIL?	32
2.1 Desarrollo sintáctico en etapas tempranas.....	33
2.1.1 Fase I.....	34
2.1.2 Fase II	36
2.1.3 Fase III	37
2.2 Adquisición de la sintaxis oracional.....	38
2.2.1 Adquisición de la sintaxis oracional en niños angloparlantes	39
2.2.2 Adquisición de la sintaxis oracional en niños hispanohablantes	42
CAPÍTULO 3: ¿QUÉ SON LAS HABILIDADES LECTORAS?	48
3.1 Definición de lectura	49

3.2 Modelos de procesamiento	51
3.4 Habilidades de lectura	53
CAPÍTULO 4: RELACIONES ENTRE LAS HABILIDADES DE LECTURA Y LA SINTAXIS ORACIONAL	57
3.1 Estudios con población adulta angloparlante	58
3.2 Estudios con población infantil angloparlante.....	61
3.3 Estudios con población infantil hispanohablante	63
3.4 Estudios lingüísticos sobre la relación de la lectoescritura y el desempeño lingüístico	65
III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	68
CAPÍTULO 5: RESULTADOS	68
5.1 Análisis de la muestra.....	68
5.2 Caracterización de la muestra.....	71
5.3 Tipos de oraciones	72
5.3.1 Oraciones coordinadas	75
5.3.2 Oraciones subordinadas	76
5.4 Diferencias entre las modalidades del discurso.....	79
5.5 Relaciones entre las habilidades de lectura y la sintaxis oracional infantil.....	82
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN.....	84
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES.....	97
VII. BIBLIOGRAFÍA	99
VIII. APÉNDICES.....	108
Apéndice 1.....	108
Apéndice 2.....	109

I. INTRODUCCIÓN

*“Más que cualquier otra invención particular,
la escritura ha transformado la conciencia humana”
Walter Ong*

En las civilizaciones modernas de hoy en día, no es posible concebir que una persona carente de la capacidad lectora llegue a desarrollarse óptimamente en el ámbito social (Quintanal Díaz, 1997), puesto que su incapacidad para acceder a la cultura escrita limitará su interacción con todo aquello que le rodea. Esto es así dado que la lectura no es solamente un objeto de conocimiento en sí mismo, sino que también es una habilidad de carácter instrumental que permite acceder de forma autónoma a todo tipo de conocimiento (Guzmán Rosquete, 1997). Por esta razón, la adquisición de la lectoescritura constituye una de las tareas primordiales de la educación básica (Peredo Merlo, 2001; Valles Arándiga, 2005).

No obstante, aprender a leer y escribir no representa únicamente un cambio social en los individuos, sino que también conlleva una modificación en el comportamiento lingüístico (Behares, 1982). Prueba de ello son las distintas investigaciones experimentales que han reportado cambios sustanciales en el procesamiento en distintos niveles de la lengua que ocurren en las personas al adquirir la lectoescritura (p.ej., Heller, 1980; Landi & Perfetti, 2007; Morais, Cary, Alegria, & Bertelson, 1979; Zeman, 1969). Aunque todas estas investigaciones aportan información relevante, en la presente tesis únicamente se tratarán aquellos trabajos que se han dedicado a analizar el nivel sintáctico de la lengua.

Respecto a dicho nivel, se ha hallado que, en general, los niños cuyas habilidades de lectura son superiores presentan, asimismo, una mayor complejidad gramatical en sus producciones escritas (Heller, 1980; Stotsky, 1983; Zeman, 1969) ; sin embargo, la forma en que dicha complejidad gramatical es definida suele ser sumamente variable. Por ello, se ha

optado por emplear medidas objetivas para medir la complejidad gramatical como los índices de madurez sintáctica propuestos por Hunt (1965, 1970), los cuales otorgan cocientes sobre el número de palabras que los niños emplean al construir oraciones y, del mismo modo, permiten conocer el porcentaje de estructuras que se encuentran subordinadas.

Este último dato resulta ser importante ya que la subordinación se ha considerado como un proceso lingüístico complejo que comienza a aparecer alrededor de los dos años y medio de edad (Aguado Alonso, 2002; Bloom, Lahey, Hood, Lifter, & Fiess, 1980; Diessel, 2004; Rojas-Nieto, 2011), pero que llega a diversificarse hasta la etapa escolar (Barriga-Villanueva, 1990; Gili Gaya, 1972; Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa). Una posible explicación a dicha diversificación es el contacto que los niños tienen con la lengua escrita, puesto que distintos investigadores aseguran que las diferencias sintácticas que existen entre la oralidad y la escritura propician un mayor uso de oraciones subordinadas durante la etapa escolar (Hess Zimmermann, 2010; Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa; J. Miller & Weinert, 2002).

Sin embargo, la anterior afirmación suele provenir de conjeturas teóricas mas no de evidencia experimental y, asimismo, la posible evidencia empírica disponible se limita a la lengua inglesa, dado que la información al respecto en español es casi nula (Hess Zimmermann & González Olguin, 2013; Silva, Sánchez-Abchi, & Borzone, 2010). Es por ello que el objetivo principal de la presente tesis es explorar si existe una relación entre las habilidades de lectura y la complejidad sintáctica –entendida como una mayor presencia de oraciones compuestas– que niños hispanohablantes de ocho años de edad presentan al generar narraciones tanto orales como escritas. Elegir esta edad se debe a que investigaciones previas (Gili Gaya, 1972) han reportado que entre los ocho y los nueve años de edad puede observarse la influencia de la lectura en las composiciones escritas y, de igual

manera, se ha encontrado que a esta edad los niños son capaces de generar narraciones atendiendo a la estructura sintáctica de las oraciones (de la Vega Arias & Alvarado Castellanos, 2013).

En cuanto a las habilidades de lectura, cabe señalar que serán empleadas como un indicador del contacto que los niños tienen con la cultura escrita, dado que trabajos previos (Jamet, 2006) señalan que el nivel de lectura es predicho por el tiempo de exposición que se tenga a la misma.. Las habilidades que serán consideradas como indicadores del nivel de lectura son la comprensión –aquello que se entiende de un texto–, la precisión –los errores de pronunciación que se cometen al leer– y la velocidad –la cantidad de palabras leídas por minuto. Por su parte, la sintaxis oracional será medida, tanto en la oralidad como en la escritura, por medio de los índices de madurez sintáctica (Hunt, 1965, 1970) así como por el tipo de oraciones empleadas.

Como objetivos secundarios se propone, en primer lugar, reportar qué tipo de sistema de comunicación –oral o escrito– es más complejo con el fin de poder ubicar en qué etapa de la adquisición de la lectoescritura se encuentran los niños. Por último, se planea describir la forma en que los niños hispanohablantes emplean las oraciones compuestas tanto de una manera general –en el total de la muestra– como de una forma específica –en las producciones orales y en las escritas– para así contribuir al panorama general de la adquisición de la sintaxis oracional.

La hipótesis que subyace a este trabajo es que aquellos niños cuyas habilidades de lectura son mayores producen, asimismo, un discurso sintácticamente más complejo, es decir, con una mayor cantidad de oraciones subordinadas, puesto que han tenido una mayor experiencia en la lengua escrita y su expresión lingüística ha sido modificada. En cuanto a los sistemas de comunicación, se espera que las producciones orales y escritas sean similares,

dada la posibilidad de que los niños de tercer grado de primaria aún se encuentran en la etapa de consolidación de la lectura (Kroll, 1981). Por último, el tercer objetivo no se ciñe a ninguna hipótesis, puesto que sólo se desea saber qué tipos de estructuras sintácticas se emplean en las narraciones de los niños escolarizados de ocho años de edad.

MÉTODOLÓGÍA

Para cumplir con los objetivos anteriormente propuestos, se diseñó una tarea de elicitación verbal que consistía en narrar, ya fuera de forma oral o escrita, lo que ocurría en un corto animado. La ventaja que presenta la narración frente a otros tipos de discurso es que mediante ella puede apreciarse de la mejor manera posible el desarrollo lingüístico de los niños (Hess Zimmermann & Auza Benavides, 2013). Los participantes que conformaron la muestra de la presente tesis fueron los siguientes.

1. Participantes

Se seleccionaron, de un total de 74 participantes originalmente evaluados, 28 niños monolingües del español entre los 7;9 y los 8;9 años de edad ($M = 8.16$) que cursaban el tercer grado de primaria en escuelas públicas del Distrito Federal. Las escuelas se encuentran ubicadas en la colonia Viaducto Piedad de la delegación Iztacalco, por lo que puede considerarse que los participantes de la presente tesis reflejan, en cierta medida, el habla de la clase media del área metropolitana. Además, cabe señalar que los niños no presentaban problemas auditivos, visuales ni neurológicos, según lo reportado por los padres, y que, asimismo, contaban con un Coeficiente Intelectual (CI) promedio,¹ esto con el fin de evitar que la diferencia en la producción de oraciones compuestas entre los niños se debiera

¹ El Coeficiente Intelectual promedio es aquel que se encuentra entre los 90 y los 109 puntos (Wechsler, 2007).

a alguna deficiencia cognitiva. Tanto el CI como las habilidades lectoras fueron calculados mediante las siguientes baterías.

a) Escala Wechsler de Inteligencia para Niños IV [WISC-IV, por sus siglas en inglés] (Wechsler, 2007). La WISC-IV es una escala de inteligencia que permite evaluar a los niños desde los 6 hasta los 16 años de edad, la versión empleada se encuentra estandarizada para la población mexicana.² Esta escala proporciona puntuaciones compuestas –aquellas que se calculan al combinar dos o más puntuaciones (Sattler, 2010)– tanto en dominios cognoscitivos específicos, como una puntuación compuesta total que representa la capacidad intelectual general de un niño, es decir, el CI (Wechsler, 2007). La escala WISC-IV se compone de las siguientes 15 subpruebas: diseño con cubos, semejanzas, retención de dígitos, conceptos con dibujos, claves, vocabulario, sucesión de números y letras, matrices, comprensión, búsqueda de símbolos, figuras incompletas, registros, información, aritmética y palabras en contexto (Wechsler, 2007).

Para la presente investigación sólo se utilizaron cuatro subpruebas (diseño con cubos, semejanzas, retención de dígitos, claves) dado que, según lo postulado por Sattler (2010), esta combinación tiene una confiabilidad³ de 0.93 y una validez⁴ de 0.90 para calcular el CI total de un niño, por lo que resulta una combinación corta eficiente en calidad y tiempo. Gracias a esta primera medida se pudo realizar un filtro de la población a evaluar, puesto

² Por estandarizada se entiende que la prueba ha sido aplicada a una muestra grande y representativa de personas bajo condiciones estandarizadas con el fin de establecer normas específicas de una población determinada (Sattler, 2010). En el caso del WISC-IV, su estandarización en población mexicana consistió en la evaluación de 1234 participantes, de los cuales el 87% provenía de escuelas públicas y el 13%, de privadas.

³ La confiabilidad se define como el –Grado en que una prueba es consistente en sus mediciones” (Sattler, 2010, p. 246), es decir, que cuando ésta se replica, ofrece los mismos resultados. Su escala va de cero a uno, siendo uno lo más confiable.

⁴ Por validez se entiende el –Grado al que una prueba mide aquello que pretende medir” (Sattler, 2010, p. 252). Su escala va de cero a uno, siendo uno lo más válido.

que solamente colaboraron aquellos niños cuyo CI se encontraba dentro de los parámetros promedio.⁵

b) Evaluación Neuropsicológica Infantil [ENI] (Matute, Roselli, Ardila, & Ostrosky-Solís, 2007). La ENI tiene como objetivo examinar el desarrollo neuropsicológico de la población infantil de habla hispana. Está diseñada para evaluar a niños entre los 5 y los 16 años de edad (Matute et al., 2007). Se compone de las siguientes 10 subpruebas: habilidades construccionales, memoria, habilidades perceptuales, lenguaje, habilidades metalingüísticas, lectura, escritura, aritmética, habilidades espaciales y habilidades conceptuales. Para los fines de la presente investigación, se empleó la subprueba de lectura, la cual arroja, por medio de 10 ejercicios, puntuaciones compuestas en tres subdominios: precisión, comprensión y velocidad.

La forma en que se calcula la precisión es mediante la lectura de palabras, no palabras, oraciones y un texto narrativo. Por su parte, la velocidad se calcula por medio de la lectura de dos textos, uno de manera silenciosa y otro de manera auditiva. Por último, la comprensión es el resultado de leer y seguir instrucciones así como de responder preguntas a partir de la lectura de dos narraciones. Con estos datos se consiguen puntuaciones compuestas que después son transformadas a percentiles.⁶ Será en esta última unidad en la que se presentarán los puntajes obtenidos por los niños.

2. Instrumento

Con el fin de evaluar de una manera objetiva la complejidad sintáctica de los discursos infantiles se diseñó una tarea de elicitación verbal que permitió obtener narraciones

⁵ En la muestra final también se incluyó un participante cuyo CI era de 110 puntos ya que era una diferencia mínima positiva.

⁶ El percentil es “Un punto en la distribución en o por debajo del cual se encuentran las puntuaciones de un porcentaje específico de individuos” (Sattler, 2010, p. 251).

semejantes de todos los participantes. Dicha tarea consistió en relatar la historia expuesta en el corto animado *For the birds* (Egglestone, 2000), el cual ilustra lo que ocurre en un cable de luz entre unos pequeños pájaros azules y un ave de gran tamaño. La ventaja que presenta esta animación frente a otros materiales es que, aunque se cuenta una historia, no hay diálogos ni voz narradora, por lo que los niños deben generar una producción inédita en la cual no tendrán la posibilidad de imitar ninguna estructura lingüística. Aunado a ello, el hecho de presentar un material audiovisual resulta atractivo para los niños y también posibilita una evaluación veloz, ya que el video únicamente dura tres minutos y medio. Por último, cabe añadir que dicho corto ha sido empleado previamente en otras investigaciones sobre el lenguaje (Ahmadian, Tavakoli, & Vahid Dastjerdi, 2012), por lo que resultó ser un material lingüístico de elicitación adecuado.

3. Procedimiento

- 1) En primer lugar, se entregó un consentimiento a los padres de familia en el cual se informaba sobre la tarea en la que participarían sus hijos.⁷
- 2) Una vez que los padres aceptaban participar en la investigación, debían responder un cuestionario sociodemográfico⁸ cuyo fin era obtener información de los niños para descartar cualquier problema de salud.
- 3) Posteriormente, en una primera visita a la institución escolar, se aplicaron las dos pruebas neuropsicológicas antes mencionadas, ENI y WISC-IV, con el apoyo de los colaboradores—previamente entrenados— del Laboratorio de Psicolingüística de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

⁷ Vid. Apéndice 1

⁸ Vid. Apéndice 2

4) Más adelante, cuando ya habían sido seleccionados los niños que contaban con un CI promedio, se realizó una segunda visita a las primarias, en la cual se proyectó, de manera individual, el corto animado *For the birds* por medio de una tableta electrónica con una pantalla de siete pulgadas. En esa misma visita, se recopilaron las narraciones de los niños tanto en forma oral como en forma escrita. La modalidad en la que cada participante fue evaluado estuvo contrabalanceada por institución, es decir, que en cada escuela el primer niño de la lista producía su relato en forma oral y el siguiente, en forma escrita. En la modalidad oral la instrucción que se ofreció fue “*Cuéntame qué pasó en el video*” y, en la escrita, “*Escribe aquí qué pasó en el video*”. Ninguno de los niños mostró dificultades para realizar la tarea.

Aunque el procedimiento se realizó sin ningún contratiempo, antes de comenzar a evaluar a los niños surgió la pregunta acerca de si el corto animado *For the birds* (Egglestone, 2000) sería eficiente para producir estructuras complejas. Por este motivo, se decidió realizar –un semestre antes de las evaluaciones infantiles– un pilotaje de la tarea con adultos cuyo principal objetivo era explorar si dicha animación producía un número considerable de oraciones compuestas. Para cumplir dicho propósito se evaluó a 10 adultos entre los 22 y los 38 años de edad ($M = 30.85$), los cuales contaban con CI promedio (90-109) o promedio superior (109-119).⁹ De ellos se recopilaron, de igual forma, narraciones tanto orales como escritas a partir del corto animado en cuestión. Los resultados indicaron que, en primer lugar, la producción de oraciones compuestas era abundante (86.96% del total de casos de la muestra); y, en segundo lugar, se encontró que no existían diferencias

⁹ Para calcular el CI de los adultos se utilizó la Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos III [WAIS-III, por sus siglas en inglés] (Wechsler, 2003), de la cual se aplicó exactamente la misma combinación que a los niños (Diseño con cubos, Semejanzas, Retención de dígitos y Claves).

significativas entre la producción de oraciones coordinadas y subordinadas; es decir, que el corto animado no favorecía algún ningún de estructura compuesta, por lo que era adecuado.

Antes de seguir adelante con los resultados de la investigación, se expondrá en cuatro capítulos el marco teórico que sustenta los postulados de la presente tesis. El primer capítulo dejará en claro qué es la sintaxis oracional, cómo se clasifican las oraciones compuestas y en qué consiste cada uno de los índices de madurez sintáctica. Posteriormente, el capítulo dos ofrecerá un breve panorama sobre el desarrollo de la sintaxis oracional en el habla infantil, con el fin de apreciar cómo es que en la etapa escolar la forma en que se emplean las oraciones compuestas comienza a diversificarse. Más adelante, el capítulo tres tratará sobre el proceso lector, qué son las habilidades lectoras y por qué se considerarán dentro de la presente tesis la comprensión, la precisión y la velocidad de lectura. Por último, en el capítulo número cuatro se expondrán las investigaciones que ya han encontrado algún tipo de relación entre las habilidades de lectura y la sintaxis oracional. Una vez que el marco teórico haya sido concluido, se presentarán en el capítulo cinco, seis y siete los resultados, la discusión y las conclusiones de la presente investigación. Como último apartado, se pueden hallar dos apéndices que presentan el consentimiento informado y el cuestionario sociodemográfico entregado a los padres.

II. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: LA SINTAXIS ORACIONAL

Tradicionalmente, el estudio lingüístico se divide en los siguientes cuatro niveles de análisis: 1) fonética y fonología, 2) morfología, 3) sintaxis y 4) semántica. Cada uno de estos niveles estudia un aspecto específico de la lengua: la fonética y la fonología se encargan de los sonidos; la morfología, de la estructura interna de las palabras y la sintaxis, de la externa; mientras que la semántica estudia el significado. Aunque todos los aspectos anteriormente mencionados son de igual importancia dentro de las lenguas naturales; aquí se ahondará únicamente en el nivel sintáctico, dado que en él se encuentra el objeto de estudio de la presente investigación: la sintaxis oracional.

Para comprender dicho concepto es preciso definir, en primer lugar, qué es sintaxis. La *Nueva gramática de la lengua española* (2009) define¹⁰ la *sintaxis* como el “análisis de la forma en que se combinan y se disponen linealmente [las palabras] así como el de los grupos que forman” (p.3). Con base en la anterior definición, puede deducirse que la unidad mínima de análisis de la sintaxis es la *palabra*¹¹ (RAE/ASALE, 2009). Ahora bien, en lo que respecta a la sintaxis oracional, su unidad mínima de análisis es, como su mismo nombre lo indica, la *oración*. Por lo tanto, se podría definir la *sintaxis oracional* como el análisis tanto de la forma en la que se combinan y se disponen linealmente *las oraciones* así como el de los grupos que se forman con ellas. Aunque la anterior definición resulta clara para

¹⁰ Es preciso señalar que, aunque se reconoce que la sintaxis puede ser definida desde diversas perspectivas teóricas, en la presente tesis se ha optado por la definición gramatical dado que bajo dicha visión se realizará el análisis subsecuente.

¹¹ Ofrecer una definición precisa del concepto de *palabra* resulta complicado, dado que puede definirse desde diferentes líneas de análisis. Para los fines de la presente investigación, se seguirá la perspectiva gráfica, desde la cual las palabras son aquellas unidades separadas por blancos en la escritura (RAE/ASALE, 2009).

comprender el concepto de sintaxis oracional, surge ahora la necesidad de delimitar qué es una oración.

Al igual que muchos otros conceptos de la gramática,¹² definir el término oración resulta complicado (Lope Blanch, 1984). Sin embargo, a pesar de los dilemas teóricos que existen alrededor de dicho concepto, es necesario optar por una definición operacional para realizar los análisis subsecuentes que forman parte de la presente tesis. Es por ello que, en el presente trabajo, la oración se definirá como una estructura constituida por dos miembros (bimembre) en relación predicativa [S←P] (Lope Blanch, 1984; RAE/ASALE, 2009). El primero de dichos miembros suele estar representado por una frase¹³ nominal (p.ej., *los niños pequeños...*); mientras que el segundo, por una frase verbal (p.ej., *...corren rápidamente*); conformando de este modo una oración bimembre¹⁴ (RAE/ASALE, 2009):

(1) *Los niños pequeños corren rápidamente.*

Estructuras como la anterior ejemplifican un tipo de oraciones que se han denominado *simples*, esto es, construcciones bimembres cuyos argumentos o adjuntos¹⁵ no son expresados por otra oración (RAE/ASALE, 2009). En cambio, las construcciones que sí presentan dentro de su estructura –argumental o adjunta– elementos oracionales, es decir,

¹² Dado que el término gramática puede prestarse a ser polisémico, en el presente trabajo, cada vez que se utilice con letra mayúscula, se hará referencia al “Estudio descriptivo del estado que guarda, en un momento dado de su evolución, el sistema de la lengua desde el punto de vista de la fonología, la sintaxis y la semántica” (Beristáin, 2013); mientras que, si se usa con letra minúscula, se tratará de las obras previas ya publicadas donde se ha expuesto un estudio de la lengua.

¹³ Por frase o sintagma se entiende aquella unidad que se construye alrededor de un núcleo, sea éste un sustantivo, un adjetivo, un verbo, un adverbio o una preposición; y que desempeña una función sintáctica (RAE/ASALE, 2009).

¹⁴ Dado que en español esta relación puede estar contenida en la base léxica y la flexión morfológica del verbo, un núcleo verbal por sí mismo puede conformar una oración (RAE/ASALE, 2009). Por ejemplo en el verbo *corrimos* es posible extraer que *nosotros* es el sujeto y *correr*, junto con sus flexiones de tiempo, modo y aspecto; es el predicado.

¹⁵ Los *argumentos* son aquellos elementos sintácticos que son requeridos o exigidos en la predicación de un verbo debido a su significado; en cambio, los *adjuntos* son modificadores prescindibles u optativos de una predicación (RAE/ASALE, 2009).

aquellas construcciones donde las oraciones se relacionan con otras oraciones, se conocen como *oraciones compuestas*¹⁶ (RAE/ASALE, 2009).

(2) *Los niños **que son pequeños** corren rápidamente **pero suelen caerse**.*

En el ejemplo anterior puede apreciarse que, en lugar de emplear sólo un adjetivo como en (1), la frase nominal se extiende mediante la oración *que son pequeños*, Asimismo, las dos primeras oraciones se ponen a la par de la estructura *pero suelen caerse*; conformando en conjunto una oración compuesta. Tales oraciones compuestas pueden conformarse mediante los siguientes dos mecanismos.

1.1 Relaciones entre oraciones

Las oraciones se enlazan entre sí principalmente mediante dos mecanismos:¹⁷ 1) la coordinación y 2) la subordinación.¹⁸ Por coordinación se entiende aquella “operación que consiste en unir dos o más elementos mediante una o más conjunciones sin establecer entre ellos una relación jerárquica” (RAE/ASALE, 2009, p. 2396).

(3) *Mariana cocinó y Luisa recogió la mesa **pero** Alberto no hizo nada.*

En cambio, la subordinación sí implica una relación de dependencia puesto que las oraciones subordinadas “dependen de alguna otra categoría a la que complementan o modifican. Estas

¹⁶ Se reconoce aquí que, con una definición como la anterior, las estructuras coordinadas no podrían ser consideradas como oraciones compuestas. Sin embargo, en el presente trabajo se agruparán tanto las construcciones unidas por coordinación como por subordinación en el grupo de oraciones compuestas como tradicionalmente se realiza (RAE/ASALE, 2009).

¹⁷ Tradicionalmente, se conoce un tercer mecanismo de unión oracional denominado *yuxtaposición*, el cual es un enlace asindético –sin nexos– de oraciones. Se distingue de la simple contigüidad de oraciones gracias a que la entonación y las pausas demuestran una unidad de sentido. El análisis sintáctico de las construcciones yuxtapuestas equivale a los procesos de coordinación y subordinación (RAE, 1981); es por ello que en la presente tesis no se dedica un apartado especial a este tipo de estructuras.

¹⁸ Cabe aclarar que la coordinación y la subordinación no enlazan únicamente oraciones, sino que también pueden unir tanto palabras como grupos nominales. Por esa razón, se han preferido los siguientes términos griegos cuando se habla exclusivamente de unión oracional: *parataxis*, para la coordinación; e *hypotaxis*, para la subordinación (López García, 1999). No obstante, en el presente trabajo se emplearán los términos coordinación y subordinación ya que, al tratar únicamente la unión entre oraciones, no habrá posibilidad de ambivalencia.

oraciones desempeñan alguna función¹⁹ dentro del grupo sintáctico que constituyen junto con la categoría sobre la que inciden” (RAE/ASALE, 2009, p. 75).

(4) **Quien me recomendaste me dijo que no podía ir a donde le pedí.**

En (4), la primera sección marcada en negritas corresponde al sujeto oracional del verbo *decir*, la segunda sección subrayada es el objeto directo y la última parte en negritas es un complemento circunstancial de lugar.

Cada uno de estos dos tipos de unión oracional –coordinación y subordinación– consta de una clasificación interna, la cual presenta diferencias según la perspectiva teórica que se considere. Actualmente, no existe una clasificación única de las oraciones en español; sin embargo, se reconocen ciertos tipos que han sido incluidos en la mayoría de las gramáticas existentes. A este conjunto de tipos de oración se le ha denominado *clasificación tradicional*.

En la presente tesis se seguirá un modelo de análisis sintáctico apegado a la clasificación tradicional de las oraciones con el fin de que los resultados aquí obtenidos puedan ser comparados con estudios previos. Así que, se considerarán cinco tipos de coordinación -copulativa, adversativa, disyuntiva, ilativa, distributiva- y tres grandes grupos de oraciones subordinadas: sustantivas, adjetivas y adverbiales. Para caracterizar cada uno de estos tipos se seguirá lo postulado en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE, 2009); no obstante, es preciso reconocer que en dicha obra las oraciones no se ordenan ya del modo anteriormente mencionado, sino que se opta por una clasificación más apegada a la forma en que se construyen las oraciones.

¹⁹ Se entiende por función sintáctica aquellas —REACIONES DE DEPENDENCIA que nos permiten interpretar la manera en que se vinculan gramaticalmente ciertos grupos con alguna categoría de la que dependen (un verbo en este caso)” (RAE/ASALE, 2009, p. 62).

1.1.1 Coordinación

Como se mencionó previamente, la coordinación es el proceso de unión oracional en el cual no se establece ninguna relación de dependencia entre los elementos que se unen; además, dichos elementos pueden pertenecer o no a la misma categoría gramatical, pero deben compartir obligatoriamente la misma función sintáctica (RAE/ASALE, 2009). Tradicionalmente, se consideran cinco tipos de coordinación: copulativa, adversativa, disyuntiva, ilativa y distributiva; los cuales se explicarán y ejemplificarán a continuación.

a) Oraciones coordinadas copulativas

Desde un punto de vista semántico, este tipo de unión oracional interpreta a los grupos coordinados como conjuntos cuyos elementos se suman. Dichos grupos pueden enlazarse mediante los siguientes nexos:²⁰ *y* (el más prototípico), *e* (es variante de *y* cuando la siguiente palabra comienza con *i* o *hi*, excepto si se presenta en diptongo), *ni* (es la variante negativa de *y*), *tanto...como* (RAE/ASALE, 2009).

(5) *Entraron a la casa y tomaron todo.*

(6) *Reconoció a los asaltantes e intentó impedir el robo.*

(7) *Decidió no darle más dinero ni dejarle el carro.*

(8) *¿Conoces una estética en la que tanto arreglen el cabello como hagan manicure?*

Este tipo de coordinación permite, además, que cuando se unen dos o más elementos mediante la conjunción prototípica *y* o alguna de sus variantes sólo sea necesario colocar el nexo coordinante antes del último término (RAE/ASALE, 2009):

(9) *Entré a la casa, tomé las llaves, cerré la puerta y salí corriendo.*

²⁰ Se utilizará el término *nexo* –partícula de unión– ya que no se precisa si los elementos de enlace entre cada tipo de oración son conjunciones, conjunciones compuestas, conjunciones discontinuas, locuciones conjuntivas o marcadores discursivos.

Aquí todos los términos que carecen de conjunción explícita son interpretados también como oraciones coordinadas copulativas.

Para cerrar este tipo de coordinación sólo queda mencionar la posibilidad de que el hablante posea una intención comunicativa especial y decida, deliberadamente, omitir el nexo de unión incluso en el último término de la coordinación, proceso que se conoce como *asíndeton*; o, por el contrario, que el hablante opte por presentar dicha partícula de unión al inicio de cada uno de los elementos coordinados, en cuyo caso se llamará *polisíndeton* (RAE/ASALE, 2009):

(10) *Nunca volví a verlo, a escucharlo, a sentirlo, a besarlo.*

(11) *Y me dijo y le dije y nos dijimos.*

b) Oraciones coordinadas disyuntivas

Este tipo de oraciones se caracteriza por denotar la existencia de dos o más opciones. La conjunción prototípica de unión es *o*, con su variante en *u* cuando la siguiente palabra comienza con *o* (RAE/ASALE, 2009).

(12) *Estudias **o** trabajas.*

(13) *¿Cantaremos **u** oraremos?*

Esta conjunción también puede encabezar a cada uno de los miembros de la oración, en cuyo caso se conoce como conjunción disyuntiva discontinua:

(14) ***O** te quedas **o** te vas.*

Por último, cabe señalar que, al igual que en las oraciones coordinadas copulativas, la coordinación disyuntiva permite unir más de dos elementos y únicamente es necesario colocar la partícula de unión antes del último término.

(15) *Podría ir de viaje a Londres, quedarme en París o salir justo ahora a las Bahamas.*

c) Oraciones coordinadas adversativas

A diferencia de las coordinaciones anteriores, este subtipo de coordinación únicamente admite la unión de dos elementos, puesto que en ellos se expresa una contraposición u oposición de ideas (RAE/ASALE, 2009). Tradicionalmente, estas construcciones se dividen en los siguientes dos tipos (Alarcos Llorach, 1994):

- i) Adversativa restrictiva. En ella se contrapone la idea que se infiere del primer término con el segundo término. Los nexos prototípicos son *pero* y *mas* (RAE/ASALE, 2009).

(16) *Estudió muchísimo pero reprobó el examen.*

(17) *Correría a abrazarlo mas él decidió dejarme.*

En estas estructuras puede apreciarse que la oposición de ideas que existe no es entre el primer y el segundo término de coordinación, sino que el segundo término se opone a la inferencia que surge del primero. Por ejemplo, en (16) se infiere que la consecuencia natural de estudiar mucho sería aprobar el examen; sin embargo, la de idea de la oración coordinada adversativa se opone a esta inferencia: *pero reprobó el examen*.

- ii) Adversativa exclusiva. En este tipo de coordinación se requiere que el primer término presente algún tipo de negación, puesto que la oración coordinada contrastará directamente con el elemento negado. La conjunción de unión es *sino* (RAE/ASALE, 2009).

(18) *No darán medallas a los ganadores del encuentro **sino** que se les otorgará un premio en efectivo.*

d) Oraciones coordinadas ilativas

Con este tipo de construcciones se introduce una consecuencia natural del primer término de coordinación (RAE/ASALE, 2009). Los nexos más comunes de esta clase de oraciones son: *así que, conque, luego* (RAE/ASALE, 2009).

(19) *Está lloviendo **así que** no saldremos.*

(20) *No estudiaste **conque** reprobaste.*

(21) *Lo dejaste en la orilla **luego** se cayó.*

Como puede apreciarse, en este caso, al contrario que en el de la adversativa restrictiva, la oración coordinada ilativa es la inferencia natural que surge del primer término. Por ejemplo, en (19) quedarse en casa es una consecuencia natural de que esté lloviendo.

e) Oraciones coordinadas distributivas

Este tipo de oración aparece en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE, 2009) como un tipo especial de oración disyuntiva discontinua, puesto que cada miembro de la coordinación aparece encabezado por un nexo de unión. Esto otorga un matiz de distribución a las oraciones y por esa misma razón este tipo de construcciones adquiere el nombre de distributivas. Los nexos prototípicos son: *bien...bien; ora...ora; ya...ya* (RAE/ASALE, 2009).

(22) ***Bien** salí de su casa, **bien** que le llama a mi mamá, **bien** que no contesta.*

(23) ***Ora** lo distrajo, **ora** se cayó, **ora** se pegó.*

(24) ***Ya** quería su propia casa, **ya** para irse, **ya** regresa llorando con mamá.*

Cabe señalar que el uso de estos nexos tiende a restringirse a contextos formales del lenguaje.

1.1.2 Subordinación

Una vez que ha sido revisada la coordinación, proceso en el cual no se establece una relación de dependencia entre los términos que se enlazan, es momento de analizar el proceso en que la relación de dependencia sí existe: la subordinación. Tradicionalmente, se consideran tres grupos principales dentro de las oraciones subordinadas: las sustantivas, las adjetivas y las adverbiales. Cada uno de tales grupos se denomina de ese modo debido a que las oraciones que pertenecen a esa clasificación pueden ser sustituidas ya sea por un sustantivo (25), un adjetivo (26) o un adverbio (27).

(25) *Me gusta **que me abracés** ~ Me gustan **los abrazos**.*

(26) *La niña **que era baja de estatura** ~ La niña **pequeña**.*

(27) *Nos vemos **donde te dije** ~ Nos vemos **ahí**.*

A pesar de que la clasificación anterior resulta clara y parece cumplirse cabalmente, en el último grupo de oraciones subordinadas –las adverbiales– las equivalencias no siempre son exactas, ya que otro tipo de oraciones, como las causales o las cuantitativas, no tienen una equivalencia directa con un adverbio. Sin embargo, en la presente tesis se conservará la nomenclatura tradicional así como la clasificación que ella representa. Sin más preámbulos, se dará inicio al análisis de cada uno de los tres grupos de oraciones subordinadas.

a) Oraciones subordinadas sustantivas

Las oraciones subordinadas sustantivas son aquellas que pueden desempeñar las funciones características de los sustantivos o de las frases nominales. Típicamente, son funciones

argumentales como las de *sujeto* (28), *objeto directo* (29) y *complemento de verbo de régimen preposicional*²¹ (30) (RAE/ASALE, 2009).

(28) *Me gusta **que me regalen dulces.***

(29) *Me dijo **que vendría a verme.***

(30) *Acuérdate **de que debes pasar por mí.***

Se clasifican según su fuerza ilocutiva en:

- i) Declarativas. Son aquellas que declaran o enuncian un hecho de la realidad. Se pueden formar tanto con la conjunción *que* más indicativo (31) o subjuntivo (32); o bien con un verbo en infinitivo (33) (RAE/ASALE, 2009).

(31) *Sé **que está bien con ella.***

(32) *Me dio gusto **que vinieras.***

(33) *Espero **aprobar el examen.***

- ii) Interrogativas indirectas. Con este nombre se hace referencia a las oraciones subordinadas que fuerzan a elegir alguna opción entre varias. Pueden estar encabezadas ya sea por los pronombres, determinantes o adverbios interrogativos; o bien, por la conjunción subordinante *si*. En el primer caso, reciben el nombre de *interrogativas indirectas parciales* (34); mientras que, en el segundo caso, se denominan *interrogativas indirectas totales* (35) (RAE/ASALE, 2009).

(34) *Nunca supe **qué estaba haciendo en ese sitio.***

(35) *Quería saber **si me pagarías hoy o mañana.***

- iii) Exclamativas indirectas. Este tipo de oraciones son semejantes formalmente a las interrogativas indirectas debido a que son introducidas por los pronombres,

²¹ Cabe señalar que en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE, 2009) todas las oraciones subordinadas sustantivas que siguen a una preposición se clasifican como *oraciones de término de preposición*, sin distinguir si dicha preposición es exigida o no por el verbo; o si depende de algún otro tipo de palabra.

determinantes y adverbios exclamativos. Por esa razón, se considera que todas las oraciones exclamativas indirectas son siempre *parciales* (RAE/ASALE, 2009). La diferencia de significado entre este tipo de construcciones y las construcciones interrogativas radica en el hecho de que las oraciones exclamativas indirectas no representan ninguna elección, sino que señalan la forma “asombrosa” en la que algo ocurre.

(36) *Hubieras visto cómo nos atendió.*

Para cerrar el apartado de las oraciones subordinadas sustantivas, sólo resta mencionar que existe otro tipo de oraciones, llamadas *de relativo sin antecedente expreso libres o semilibres*, que puede desempeñar las funciones de un sustantivo o frase nominal; sin embargo, dado que su estructura formal se deriva de las oraciones subordinadas relativas, se hablará de ellas en el siguiente apartado.

b) Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo

Tradicionalmente, se denomina a este tipo de oraciones como adjetivas puesto que se prioriza la función gramatical que desempeñan respecto a un núcleo sustantivo, por lo que es claro que este tipo de oraciones no cumple funciones argumentales (Alarcos Llorach, 1994). Sin embargo, si se atiende a su estructura formal, estas oraciones responden al nombre de relativas, dado que están encabezadas ya sea por un pronombre, un adverbio o un determinante relativo; el cual modifica un elemento previo llamado *antecedente* (RAE/ASALE, 2009). Dichos relativos funcionan como los nexos entre las oraciones y son los siguientes:

- Pronombres relativos: *que, quien, cuanto, el cual* (con sus variantes en género y número).

- Adverbios relativos: *donde, como, cuando, cuanto*.
- Determinantes relativos: *cuanto, cuyo* (con sus variantes en género y número)

Los relativos anteriormente enlistados se diferencian del resto de las partículas de unión oracional porque desempeñan, simultáneamente, las siguientes tres funciones (RAE/ASALE, 2009):

- 1) Nexo de subordinación. Funcionan como partícula de unión entre el antecedente y la oración subordinada.
- 2) Función sintáctica en la subordinada. El pronombre, adverbio o determinante relativo desempeñan una función sintáctica dentro de la oración subordinada. Dicha función puede ser o no la misma que la del antecedente.
- 3) Naturaleza anafórica. Cada uno de estos relativos representa a su antecedente, por lo que tienen una referencia anafórica;²² con excepción del determinante *cuyo* que modifica siempre al elemento subsecuente, por lo que su naturaleza es catafórica.²³

Tales funciones se ejemplifican en la siguiente construcción:

(37) *El perro **que** habías rescatado fue atropellado.*

En (37), el pronombre *que* funciona, en primer lugar, como nexo al unir el grupo nominal *El perro* con la oración subordinada adjetiva. Luego, su función gramatical dentro de la oración subordinada es la de objeto directo (*lo habías rescatado*) y, por último, representa de manera anafórica al sustantivo *perro*.

²² El término anafórico hace referencia a las relaciones de correferencia que se establecen entre dos elementos sintácticos, generalmente pronombres y grupos nominales. Una relación anafórica consiste en que el significado del pronombre, adverbio o determinante relativo puede extraerse a partir de un antecedente (RAE/ASALE, 2009).

²³ La relación catafórica consiste en que el significado de un pronombre, adverbio o determinante relativo adquiere su significado a partir de un elemento subsecuente (RAE/ASALE, 2009).

Ahora bien, aunque todas las oraciones subordinadas adjetivas o de relativo suelen compartir la misma estructura, la función semántica que desempeñan respecto al antecedente permite clasificarlas en los siguientes dos tipos (RAE/ASALE, 2009):

- i) Adjetivas especificativas. Este tipo de oraciones se caracteriza por delimitar la denotación del elemento que las antecede, con el cual conforman un solo grupo fónico.

(38) *Los árboles **que podaron recientemente** serán talados.*

- ii) Adjetivas explicativas. A diferencia de las anteriores, este tipo de estructuras sólo añade, a modo de inciso, información sobre el antecedente, con el cual no conforma un grupo fónico. Es por ello que en la escritura estas oraciones suelen aparecer entre comas.

(39) *Los árboles, **que podaron recientemente**, serán talados.*

Gracias a los ejemplos que se presentan en (38) y (39) es posible apreciar la diferencia semántica entre ambos grupos de oraciones subordinadas adjetivas. En el ejemplo (38), el significado de *Los árboles* se restringe o se especifica a que únicamente los árboles que fueron podados serán talados. Sin embargo, de (39) se deduce que todos los árboles serán talados y sólo se añade la información acerca de que dichos árboles previamente habían sido podados.

Por último, para cerrar la descripción de las construcciones adjetivas resta mencionar a las oraciones subordinadas relativas sin antecedente expreso, las cuales están encabezadas por un pronombre relativo, pero carecen de su referente anafórico en el contexto inmediato (RAE/ASALE, 2009). Dichas estructuras se clasifican en *libres* y *semilibres* según el grado de omisión del antecedente. Son relativas libres aquellas que lo omiten por completo;

(40) ***Quien me recomendaste** nunca se presentó a la entrevista.*

mientras que en las relativas semilibres únicamente –se omite fonéticamente el antecedente nominal, pero aparece realizado el artículo definido” (RAE/ASALE, 2009, p. 3293):

(41) *Lo que me dijiste no es cierto.*

Esta clase de construcciones se sustantivan, es decir, pasan a desempeñar las funciones propias del sustantivo. Por ejemplo, tanto en (40) como en (41) las oraciones relativas sin antecedente expreso están funcionando como el sujeto de la oración principal. Por esta razón, tales construcciones se consideran como parte de las oraciones subordinadas sustantivas.

c) Oraciones subordinadas adverbiales

De acuerdo con la clasificación tradicional, sólo resta describir el grupo de las oraciones subordinadas adverbiales, el cual –como se mencionó anteriormente– resulta polémico en cuanto a su definición y a las construcciones que lo integran. Esto se debe al hecho de que, a diferencia de los dos grupos anteriores, las estructuras subordinadas que integran esta clase de oraciones no desempeñan siempre las funciones circunstanciales de un adverbio, por ende, no existe una sustitución exacta entre este tipo de construcciones y una clase de palabra. Sin embargo, dado que el presente trabajo se apega a la clasificación tradicional, se conserva aquí el nombre de oraciones subordinadas adverbiales. En ellas se incluyen las oraciones circunstanciales de tiempo, modo y lugar; así como las estructuras cuantitativas –comparativas, consecutivas– y causativas –causales, finales, condicionales, concesivas. A continuación se describirá en qué consiste cada una de estas clases de oraciones.

- i) Adverbiales circunstanciales. En este tipo de construcción se incluyen las oraciones que desempeñan la función de los complementos circunstanciales de lugar, tiempo y modo; además, son las únicas estructuras subordinadas que pueden ser sustituidas

cabalmente por un adverbio.²⁴ Dentro de este grupo, existen los siguientes tres tipos de oraciones, los cuales corresponden con los complementos circunstanciales anteriormente mencionados:

- 1) Locativas. Esta clase de oraciones señala el lugar donde ocurre una acción.

Se introducen, típicamente, por los adverbios relativos *donde* y *adonde* ~ *a donde* (RAE/ASALE, 2009). En el caso de *donde*, se acepta que esté precedido por alguna preposición según la exigencia del verbo.

(42) *Lo puse **donde me dijiste**.*

(43) *No puedo decirte **adonde voy**.*

- 2) Temporales. Con este tipo de estructuras se puede situar el evento o el estado

de cosas denotado en la oración principal. La partícula de unión prototípica por la que estas oraciones son encabezadas es el adverbio relativo *cuando* (RAE/ASALE, 2009), pero también pueden presentarse los nexos *mientras*, *siempre*, *en tanto*, *en cuanto* (Alarcos Llorach, 1994).

(44) ***Cuando nos conocimos**, me caíste muy mal.*

(45) *Yo canto **mientras tú bailas**.*

(46) ***En tanto tú cocinas**, yo pondré la mesa.*

(47) *Te alcanzaré **en cuanto deje a los niños en la escuela**.*

- 3) Modales. Este tipo de oraciones expresa la manera o el modo en el que se

realiza el evento de la oración principal. Normalmente, son oraciones encabezadas por el adverbio relativo *como*, el cual abarca todas las relaciones representadas por el adverbio pronominal *así* (RAE/ASALE,

²⁴ Por esta razón, algunos gramáticos las han llamado *oraciones subordinadas adverbiales propias*; mientras que, a aquellas estructuras que no aceptan dicha sustitución, se les denomina *impropias* (RAE/ASALE, 2009).

2009). Este tipo de construcciones también pueden estar unidas por nexos como *cual*, *según*, *según* y *como* (Alarcos Llorach, 1994).

(48) *Moisés construyó el santuario como se lo ordenó el Señor.*

(49) *Preparaste el pastel cual lo hubiera hecho mamá.*

(50) *La obra está hecha según lo dictan los cánones.*

(51) *Los soldados marcharon según y como les habían enseñado.*

ii) Adverbiales cuantitativas. Este grupo de oraciones subordinadas se distingue por el hecho de no depender del verbo, sino de un cuantificador que se encuentra en la oración principal (Alarcos Llorach, 1994). Comprende los siguientes dos tipos de construcciones:

1) Cuantitativas comparativas. –Se llaman construcciones comparativas las que establecen alguna relación de superioridad, inferioridad o igualdad entre dos nociones mediante recursos gramaticales” (RAE/ASALE, 2009, p. 3365). Se comparan las magnitudes de número (con sustantivos contables), cantidad (con sustantivos no contables y adjetivos) y grado (con adjetivos y adverbios) (RAE/ASALE, 2009) mediante una oración subordinada introducida, generalmente, por la conjunción *que*, la cual depende de un cuantificador presente en la oración principal. Dicho cuantificador varía según la clase de relación que se desee establecer como se muestra a continuación (RAE/ASALE, 2009):

- Relación de superioridad. Cuantificador: *más*.

(52) *Comí más de lo que tú bebiste.*

- Relación de inferioridad. Cuantificador: *menos*.

(53) *Jacob quería menos a Lea de lo que amaba a Raquel.*

- Relación de igualdad. Cuantificador: *tan(to)*, *igual*, *el mismo* (con sus variantes de género y número).

(54) Conocemos **tanto** el mundo **como** hemos viajado.

(55) Mi mamá cocina el pavo **igual que** la abuela lo hacía.

(56) Mi mamá cometió **el mismo** pecado en el **que** mi padre cayó.

Como último punto antes de cerrar esta sección cabe señalar que, en dado caso de que el verbo de la oración subordinada sea el mismo que el de la oración principal, éste se presenta elidido en la estructura dependiente:

(57) Comí **tanto como** tú (comiste).

- 2) Cuantitativas consecutivas. En este tipo de oraciones –se expresa el hecho de que cierto número, cierta cantidad o cierto grado alcanzan un rango o un nivel extremo, de forma que se obtiene como consecuencia el estado de cosas significado por la oración subordinada” (RAE/ASALE, 2009, p.3441). Se componen estructuralmente por el determinante *tanto* (con sus variables de género y número), su apócope *tan* o el adjetivo *tal* (con su variante en número); cuando éstos aparecen seguidos de una oración subordinada encabezada por la conjunción *que* (RAE/ASALE, 2009).

(58) Llovió **tanto que** no pudimos salir.

(59) Me pegó **tan fuerte que** me puse a llorar.

(60) La había lastimado de **tal manera que** no podía perdonarlo.

- iii) *Adverbiales Causativas*. Los cuatro tipos de oraciones subordinadas adverbiales que se incluyen dentro de este grupo comparten, de una manera más o menos directa, algún matiz de la relación causa-efecto (RAE/ASALE, 2009). Los primeros dos tipos de estructura –causales y finales– representan una causa real del evento que se desarrolla en

la oración principal; en cambio, los últimos dos tipos –condicionales y concesivos– constituyen una estructura bimembre casi independiente, que la tradición ha denominado periodo (RAE/ASALE, 2009). A continuación se describirá en que consiste cada una de estas oraciones:

- 1) Causales. Las estructuras causales o de causa eficiente presentan, por medio de una oración subordinada con verbo conjugado o en infinitivo, la causa retrospectiva de aquello que es expresado en la oración principal. Típicamente, se enlazan por medio de la conjunción *porque*, aunque también pueden aparecer las locuciones *a~por causa de*, *con~por motivo de* (RAE/ASALE, 2009).

(61) *Me caí **porque me empujaron**.*

(62) *La tienda cerró **a causa de que había muchos asaltos**.*

(63) ***Con motivo de presentar al nuevo candidato**, las autoridades cerraron las calles.*

- 2) Finales. Este tipo de estructuras expresa el propósito –o finalidad prospectiva– de las acciones realizadas por un agente en la oración principal. Generalmente, se introducen por medio de la preposición *para* seguida de una oración subordinada con verbo en infinitivo o conjugado, en este último caso la oración subordinada es antecedida por la conjunción *que* (RAE/ASALE, 2009). Además de la preposición *para*, las construcciones finales también pueden estar encabezadas por los siguientes nexos: *a*, *a~con el fin de que* (Alarcos Llorach, 1994).

(64) *Decidí ahorrar todo mi aguinaldo **para no empezar mal el año**.*

(65) *Solamente entró **a saludar**.*

(66) *Se deshizo de todos los gatos **a fin de que su hermana se quedara en casa**.*

- 3) Condicionales. Este tipo de construcciones forma –como se mencionó anteriormente– un periodo sintáctico, dentro del cual la oración principal se denomina *apódosis*; mientras que la subordinada, *prótasis*. Dicha *prótasis* es introducida típicamente por la conjunción *si*, alternando en la variante oral por el nexo *como* seguido de un verbo en modo subjuntivo. La relación semántica que en dicho periodo se expresa es la de condición necesaria, es decir, la *prótasis* funciona como la condición mínima para que se realice lo expresado en la *apódosis* (RAE/ASALE, 2009).

(67) *Si me das de tus dulces, te presto mi muñeca.*

(68) *Como le digas a mi mamá, te doy una paliza.*

En (67) puede apreciarse que es necesario compartir los dulces para que la muñeca sea prestada.

- 4) Concesivas. Para cerrar las oraciones subordinadas adverbiales causativas sólo resta caracterizar a las estructuras concesivas, las cuales, al igual que las condicionales, forman periodos sintácticos. En este caso la relación semántica consiste en que lo expresado en la *prótasis* es una condición ineficaz, es decir, se presenta “un obstáculo que se puede superar y que contradice lo que la *apódosis* afirma” (RAE/ASALE, 2009, p.3599). La conjunción prototípica de esta clase de oraciones es *aunque*, la cual puede alternar con los nexos *por más que*, *aun cuando* (RAE/ASALE, 2009).

(69) *Aunque caiga una tormenta, iré por mi hija al aeropuerto.*

(70) *Por más que llores, no te devolveré el juguete.*

(71) *Aun cuando muriera, cumpliría su venganza.*

En (69), se ejemplifica que ni siquiera una tormenta impedirá que el padre vaya a salir por su hija al aeropuerto.

Con la información anteriormente presentada se deduce, entonces, que las oraciones compuestas representan una especialización de las oraciones simples, tal y como lo han señalado estudios previos (Diessel, 2004). Asimismo, se intuye que la subordinación representa una estructura más compleja que la coordinación. Dicha intuición ha sido probada por estudios previos en lengua inglesa (Hunt, 1970), cuyo propósito ha sido encontrar una medida objetiva que pueda dar cuenta del desarrollo y la complejidad sintáctica de las composiciones escritas. No obstante, este interés ha rebasado las barreras idiomáticas y actualmente se cuenta con índices que permiten evaluar la madurez sintáctica de los discursos en español. A continuación se describirán cuáles son algunos de esos índices, dado que mediante ellos se analizará la complejidad de las construcciones recabadas para la presente tesis.

1.2 Índices de madurez sintáctica

Los índices de madurez sintáctica son una medida que refleja la cantidad de palabras que son empleadas en una determinada construcción lingüística. Mediante dicha medida es posible deducir que existe una mayor complejidad sintáctica en un escrito que en otro. Los primeros índices propuestos para medir la complejidad sintáctica de las narraciones en inglés fueron generados por Hunt (1965, 1970). A partir de ese trabajo, Véliz (1988) se propuso probar si tales índices de madurez podían aplicarse y ser válidos en las construcciones escritas en español. Para lograr dicho objetivo, Véliz evaluó a 50 niños de cinco grados escolares –diez niños por cada grado–, cuyas edades iban de los nueve a los diecisiete años.

Recopiló dos narraciones escritas por ellos, las cuales analizó según los criterios que describe Hunt en trabajos previos (1965, 1967). Dichos criterios consistían en dividir, como primer paso, los escritos en oraciones, fueran éstas simples, coordinadas o subordinadas; siempre y cuando en ellas se presentara un verbo conjugado. La segunda unidad en la que se dividían los escritos era la *unidad mínima terminal* (unidad-t), la cual se define como una oración principal más sus oraciones subordinadas, considerando como oraciones independientes a las construcciones coordinadas (Hunt, 1965, 1970).

Con base en las dos unidades antes mencionadas, es posible calcular tres índices principales de madurez sintáctica. El primero de ellos es la *longitud promedio de la unidad-t*, el cual resulta de dividir el total de palabras del escrito entre el total de unidades-t. El segundo es la *longitud promedio de la oración*, que es el cociente del total de palabras entre el total de oraciones. Por último, el tercer índice corresponde al *índice de oración subordinada*, el cual resulta de dividir el total de oraciones entre el total de unidades-t. Mediante este índice se puede conocer el porcentaje en que una estructura subordinada aparece dentro de otra oración, ya que el número resulta ser siempre mayor o igual que uno y los decimales que lo acompañan se interpretan como el porcentaje en que una construcción subordinada aparece en el texto:

$$\frac{\text{Total de oraciones (15)}}{\text{Total de unidades-t (8)}} = 1.87$$

En el ejemplo anterior es posible apreciar que en el 87% de los casos, las oraciones contienen una estructura subordinada. Este último índice es el de mayor interés para el presente trabajo, puesto que no indica solamente el número de palabras que se emplean al construir una oración o un conjunto de oraciones, sino que ofrece un reflejo numérico del número de oraciones subordinadas que son empleadas en una emisión lingüística.

A estos tres índices principales, se añaden otros cuantos índices secundarios; sin embargo, de ellos solamente se considerará el *promedio de oraciones adjetivas por unidad-t* dado que, según el estudio de Véliz (1988), sólo este tipo de oraciones constituyen un indicador significativo de madurez sintáctica. Para conseguir este índice debe dividirse el total de oraciones adjetivas entre el total de unidades-t.

Una vez hecho el análisis ya descrito, Véliz (1988) puede concluir que, a medida que los sujetos crecen, “tienden a escribir unidades-t y [oraciones] más largas y a incrustar, en una proporción mayor, [oraciones] en el interior de las unidades-t” (p.115). Asimismo, encuentra que los índices son útiles para discriminar diferentes niveles de madurez sintáctica en distintos grados de escolaridad, es decir, que los índices de madurez sintáctica propuestos por Hunt son válidos también para la lengua española en el discurso narrativo (Véliz, 1988).²⁵

Con base en las anteriores conclusiones, en la presente investigación se utilizarán tanto los tres índices principales de madurez sintáctica (longitud promedio de la unidad-t, longitud promedio de la oración, índice de oración subordinada) como el índice secundario de la oración adjetiva para conocer la complejidad de las narraciones emitidas por los niños, dando un mayor énfasis al índice de oración subordinada, ya que de éste depende el mayor uso de estructuras lingüísticas más complejas.

²⁵ Cabe aclarar que el hecho de que la validez de los índices se acote únicamente al discurso narrativo no representa una desventaja, dado que estudios previos (Hess Zimmermann & Auza Benavides, 2013) han reportado que las narraciones son las construcciones idóneas que sirven para dar cuenta del desarrollo sintáctico infantil.

CAPÍTULO 2: ¿CÓMO SE DESARROLLA LA SINTAXIS ORACIONAL EN EL HABLA INFANTIL?²⁶

La adquisición y dominio de una lengua natural por parte de los niños es un largo proceso que comienza desde antes del alumbramiento y continúa a lo largo de la vida (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005). En dicho proceso, los niños se enfrentan a una serie de retos que, tras conseguirlos, los convertirán en hablantes competentes de su lengua materna. Tratar de entender y dilucidar cómo es que ocurre tal adquisición del lenguaje ha sido una tarea que desde hace varias décadas psicólogos y lingüistas han emprendido (Hess Zimmermann, 2010). Las investigaciones sobre este tema son extensas; sin embargo, para los fines de la presente tesis únicamente se hará hincapié en la forma en que los niños adquieren la gramática de su lengua materna y, en específico, se ahondará en la adquisición de las oraciones compuestas.

La forma en que se adquiere la sintaxis de una lengua es un proceso que comienza mucho antes de que los niños puedan emitir dos palabras en conjunto (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996). No obstante, el interés de la presente investigación está en la producción y no en la comprensión de las estructuras sintácticas, es por ello que la información descrita a continuación proviene únicamente de los trabajos cuyo objeto de estudio es aquello que los niños dicen.

Es así como puede ubicarse el inicio del desarrollo sintáctico cuando los niños comienzan a producir dos o más palabras²⁷ en una misma emisión. Este fenómeno ocurre,

²⁶ Es importante apuntar desde el inicio de este capítulo que todos los ejemplos que se ofrecen son de la autoría de la sustentante del presente trabajo de tesis y en dado caso que se reproduzca algún ejemplo del material original, se señalará debidamente.

²⁷ Otros investigadores (O'Grady, 1997) han señalado la importancia de la etapa de una palabra pues sugieren que, antes de que los niños aprendan a unir dos palabras, requieren tener algún conocimiento sobre el tipo de categoría gramatical a la que las palabras corresponden individualmente para así poder realizar combinaciones gramaticalmente posibles.

por lo general, después del primer año de vida, momento en el que los niños cuentan con un vocabulario mínimo de 50 palabras (Berko-Gleason, 2010; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Schlesinger, 1982; Tager-Flushberg & Zukowski, 2010). Desde este momento es posible realizar una descripción general del desarrollo gramatical temprano de los niños; sin embargo, dicha descripción se acota al inglés, dado que en esta lengua es en la que se ha realizado la mayor cantidad de estudios lingüísticos.

Por tal razón, a continuación, se describirá el desarrollo gramatical de los primeros años de vida en niños angloparlantes de una manera sucinta para así, posteriormente, ahondar en el desarrollo de la sintaxis oracional infantil, no sólo de niños anglosajones, sino que también se tratarán los trabajos cuya lengua de estudio ha sido el español, tal y como en la presente investigación.

2.1 Desarrollo sintáctico en etapas tempranas

Para comenzar con el estudio del desarrollo sintáctico en etapas tempranas es importante señalar que la edad cronológica no es un buen parámetro debido a las diferencias individuales que presentan los niños en la adquisición y el desarrollo de distintas estructuras; en cambio, se ha optado por utilizar, como un buen indicador, la longitud de las frases que emiten los niños (Tager-Flushberg & Zukowski, 2010). Respecto a este punto, es ampliamente aceptada, como índice del desarrollo sintáctico temprano, la longitud media de la emisión (LME) propuesta por Brown en la década de los setenta (1973). Dicha unidad consiste en medir, a partir de transcripciones de habla espontánea, la cantidad de morfemas

que los niños utilizan en cada enunciado.²⁸ Con base en este cálculo, Brown dividió el habla de los tres participantes de su estudio en las siguientes cinco fases:

- Fase I, que va de la LME 1,0 a la 2,0.
- Fase II, que va de la LME 2,0 a la 2,5.
- Fase III, que va de la LME 2,5 a la 3,0.
- Fase IV, que va de la LME 3,0 a la 3,5.
- Fase V, que va de la LME 3,5 a la 4,0.

En cada una de las etapas enlistadas, ocurren fenómenos lingüísticos característicos. No obstante, cabe señalar, por un lado, que hacia la Fase V, la LME deja de reflejar objetivamente el desarrollo sintáctico de un infante (Brown, 1973); y, por otro lado, que en la Fase IV comienzan a aparecer las estructuras que son el objeto de estudio de la presente investigación: las oraciones compuestas. Por lo anterior, el desarrollo gramatical temprano que a continuación se expondrá se centrará únicamente en las tres primeras fases enlistadas por Brown (1973).²⁹

2.1.1 Fase I

La Fase I se caracteriza por el hecho de que la mayoría de las estructuras que la componen no rebasa la longitud de dos palabras (Tager-Flushberg & Zukowski, 2010); además, dichas palabras corresponden, de manera casi exclusiva, a las categorías léxicas (verbos, sustantivos, adjetivos) y, asimismo, carecen de algún tipo de flexión morfológica (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Tager-Flushberg & Zukowski, 2010). Por tal motivo, a este tipo

²⁸ Para calcular la LME de un niño, Brown (1973) se basa en los primeros cien enunciados completos que pueden recuperarse de una transcripción de habla espontánea (Cf. Brown, 1973, p.54).

²⁹ Se reconoce aquí que los postulados de Brown (1973) no son universalmente aceptados y que existen otras formas para analizar el desarrollo sintáctico temprano de los niños. Sin embargo, aquí se ha decidido optar por lo que expone dicho autor, puesto que resulta una manera esquemática y didáctica de dar cuenta de las estructuras lingüísticas generales que producen los niños de habla inglesa.

de emisiones se les ha denominado *habla telegráfica* en analogía con la forma en que eran redactados los telegramas. Sin embargo, dicho término no resulta idóneo dado que, aunado a la falta de flexión, en ocasiones se omiten algunas de las palabras cuyo contenido es esencial para entender la expresión lingüística, provocando que el significado de la frase únicamente pueda ser recuperado a partir del contexto (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005; Schlesinger, 1982).

Aunque pareciera ser que emitir únicamente dos palabras no es suficiente para dar cuenta del conocimiento sintáctico que se adquiere, se ha reportado que el orden de estas construcciones suele ser estable (Braine, 1963; Schlesinger, 1982). La explicación de este hecho radica, no en el tipo de palabras que los niños utilizan, sino en las relaciones semánticas que éstas representan (Brown, 1973; Schlesinger, 1971). Brown (1973) reporta que, en esta etapa, niños con diferentes lenguas maternas emitían de una manera semejante las siguientes ocho relaciones semánticas:

1. Agente y acción *Papá conducir*
2. Acción y objeto *Pelota caer*
3. Agente y objeto *Mamá leche*
4. Acción y lugar *Salir calle*
5. Entidad y lugar *Vaso mesa*
6. Poseedor y posesión *Coche papá*
7. Entidad y atributo *Ropa sucia*
8. Demostrativo y entidad *Esta cama*

Lo anterior permite concluir que el primer conocimiento sintáctico que los niños adquieren de su lengua es el orden de las palabras; además, dado que las palabras que utilizan carecen de flexión, parece ser que el desarrollo sintáctico va por delante del morfológico (Slobin, 1969).

2.1.2 Fase II

En la segunda fase del desarrollo sintáctico las oraciones comienzan a hacerse más largas y, paulatinamente, empiezan a aparecer más palabras funcionales (Tager-Flushberg & Zukowski, 2010), así como flexión morfológica de las categorías léxicas (Brown, 1973), con lo que el habla de los niños se aleja de la forma telegráfica. Respecto a lo anterior, Brown (1973) describió una serie de 14 morfemas³⁰ que todos los sujetos de su estudio adquirieron en el mismo orden. Por adquisición se entiende que los niños utilizaban un determinado morfema en el 90% de los contextos donde éste era obligatorio (Brown, 1973). A continuación se presenta la lista de los morfemas en inglés así como su orden de adquisición:

Tipo de morfema	Ejemplo
1. Presente progresivo	<i>Playing</i> (jugando)
2. Preposición	<i>In the city</i> (en la ciudad)
3. Preposición	<i>On the table</i> (sobre la mesa)
4. Plural	<i>Shoes</i> (zapatos)
5. Pasado irregular	<i>Broke</i> (rompió)
6. Posesivo	<i>Mommy's book</i> (el libro de mamá)
7. Verbo copulativo no contraído	<i>This is my chair</i> (ésta es mi silla)
8. Artículos	<i>The mouse</i> (el ratón)
9. Pasado regular	<i>Danced</i> (bailó)
10. Presente regular 3ra. Persona	<i>He writes a letter</i> (él escribe una carta)
11. Presente irregular 3ra. Persona	<i>She has a notebook</i> (ella tiene un cuaderno)

³⁰ Cabe aclarar que Brown incluye como morfemas tanto a preposiciones como a verbos auxiliares sin contraer. Sin embargo, si se sigue la terminología hispana donde los morfemas son las unidades mínimas que se incluyen dentro de las palabras (RAE/ASALE, 2010a), dichos elementos –preposiciones y auxiliares– no serían considerados como tales.

12. Verbo auxiliar sin contraer	<i>She is singing</i> (ella está cantando)
13. Verbo copulativo contraído	<i>I'm sad</i> (estoy triste)
14. Verbo auxiliar contraído	<i>She's going to the park</i> (ella está yendo al parque)

Durante esta segunda fase ocurre otro fenómeno característico en los niños angloparlantes, el cual se denomina *infinitivos opcionales* (Tager-Flushberg & Zukowski, 2010). Dicha estructura consiste en que los verbos de las oraciones simples se expresan en forma infinitiva (p. ej., *Drop the milk* [Yo tirar la leche]).

2.1.3 Fase III

Cuando la LME de los niños llega al rango de 2,5-3,0, el interés de los estudios sintácticos se centra en la construcción de las oraciones simples y las distintas modalidades en las que éstas se presentan, ya que es en esta etapa cuando comienzan a aparecer las oraciones negativas, interrogativas e imperativas (Bellugi, 1971; Tager-Flushberg & Zukowski, 2010). De las anteriores, resultan de especial interés las oraciones interrogativas puesto que, en la lengua inglesa, construirlas de una manera correcta implica, por lo general, una inversión sintáctica entre el sujeto y el verbo auxiliar (Bellugi, 1971):

(1) *He was sad* → *Was he sad?* (Él estaba triste → ¿Estaba él triste?)

No obstante, en las etapas tempranas del desarrollo, los niños no presentan siquiera verbos auxiliares y, por lo tanto, no existe posibilidad de que realicen tal inversión sintáctica. Por dicha razón, el primer mecanismo que los niños utilizan para generar oraciones interrogativas es la entonación³¹ (O'Grady, 1997). Sin embargo, ya en la Fase III comienza a

³¹ Cabe señalar que en lenguas como el español, el mecanismo de la entonación es más que suficiente para crear estructuras interrogativas correctas.

presentarse de manera correcta la inversión entre el sujeto y el auxiliar en las preguntas de sí/no:

(2) *She is your mom* → *Is she your mom? Yes, she is my mom*

(Ella es tu mamá → ¿Es ella tu mamá? Sí, ella es mi mamá)

Existe también otra clase de preguntas que han sido denominadas *Wh-questions* dado que están encabezadas por alguno de los pronombres interrogativos en inglés: *what* (qué), *where* (dónde), *who* (quien), entre otros. Tales preguntas también requieren que se realice una inversión entre el sujeto y el auxiliar; no obstante, el mecanismo exige una especialización superior ya que todas las preguntas deben presentar el pronombre interrogativo, el cual representa el elemento por el que se está preguntando:

(3) *What was he eating? He was eating a cake.*

(¿Qué estaba él comiendo? Él estaba comiendo un pastel)

Dada la dificultad que implica el proceso anterior, se ha reportado que los niños, en primera instancia, suelen omitir el verbo auxiliar y, en ocasiones, no son capaces de realizar la inversión sintáctica en las *Wh-questions*, aunque la realicen correctamente en las preguntas de sí/no (Bellugi, 1971; Tager-Flushberg & Zukowski, 2010).

Por último, cabe señalar que las oraciones negativas implican un mecanismo más complejo que las oraciones afirmativas, por lo que se ha encontrado que el dominio en el proceso de inversión presenta un retraso en las construcciones negativas frente a las afirmativas (Bellugi, 1971).

2.2 Adquisición de la sintaxis oracional

Una vez que ha sido revisado el desarrollo sintáctico temprano de los niños angloparlantes, se ahondará ahora en la adquisición de las estructuras complejas. Para ello se realizará una

revisión —primero en inglés y posteriormente en español— sobre las distintas investigaciones cuyo objetivo ha sido dilucidar el orden y periodo de adquisición de las oraciones compuestas. La razón de exponer de manera independiente los trabajos que han analizado el español y aquellos cuya lengua de estudio ha sido el inglés radica en el hecho de que ambas lenguas presentan procesos de construcción sintáctica distintos, por lo que no es posible homologar los procesos de adquisición.

Antes de dar inicio a la revisión de los trabajos en inglés cabe señalar que, a diferencia del desarrollo sintáctico temprano, la adquisición de las oraciones compuestas suele ser más estable entre los niños y por ello es posible reportar un orden cronológico de adquisición tanto en español como en inglés. Por tal razón, en los apartados siguientes se presentará la edad en que los niños —ya sean hispanohablantes o angloparlantes— comienzan a presentar los distintos tipos de construcciones complejas.

2.2.1 Adquisición de la sintaxis oracional en niños angloparlantes

La mayoría de los estudios que han dado cuenta del periodo de adquisición de las estructuras compuestas en niños angloparlantes han estudiado muestras de habla espontánea recopiladas entre los dos y los tres años de edad (Bloom et al., 1980; Bowerman, 1979; Diessel, 2004; Limber, 1973; Lust & Mervis, 1980; Tager-Flushberg, de Villiers, & Hakuta, 1982). En dichos estudios se ha reportado que, aproximadamente a los dos años de edad, aparece la primera construcción compuesta: la coordinación copulativa, enlazada de manera exclusiva por la conjunción *and* (p.ej., *I sing and you dance* [Yo canto y tú bailas]) (Bloom et al., 1980; Diessel, 2004; Limber, 1973; Lust & Mervis, 1980).

Respecto a este tipo de coordinación, varios investigadores han pugnado sobre si lo primero que coordinan los niños son frases u oraciones (Ardery, 1980; Lust & Mervis, 1980;

Lust, 1977; Tager-Flushberg et al., 1982). La importancia de esta diferencia de opiniones radica en que, para algunos investigadores, coordinar frases es un proceso más complejo que coordinar oraciones, puesto que implica una reducción de los elementos oracionales³² (Lust & Mervis, 1980; Lust, 1977). Sin embargo, existe suficiente evidencia divergente (Arderly, 1980; Tager-Flushberg et al., 1982) como para no poder asegurar qué tipo de coordinación ocurre primero en el desarrollo infantil.

En cuanto a los otros tipos de oraciones coordinadas, se ha reportado (Bloom et al., 1980; Diessel, 2004; Limber, 1973) que en el periodo de los dos a los tres años solamente aparecen dos estructuras más: las oraciones adversativas restrictivas –introducidas únicamente por la conjunción *but* (p.ej., *I'm tired but I have to work* [Estoy cansado pero debo trabajar])– y las construcciones ilativas –encabezadas por el nexa *so* (p. ej., *It is mine so I don't share with you* [Es mío, así que no les comparto]).

Respecto a la subordinación se puede mencionar que, casi a la par de la coordinación copulativa, los niños angloparlantes comienzan a producir oraciones subordinadas sustantivas. Éstas se construyen, en primera instancia, únicamente con verbos en infinitivo y funcionan como el objeto directo de la oración principal (p. ej., *I want to dance* [Quiero bailar]) (Bowerman, 1979; Diessel, 2004; Limber, 1973). Posteriormente, ya casi a los tres años de edad, las oraciones subordinadas sustantivas en función de objeto directo comienzan a presentarse con un verbo conjugado y son introducidas por la conjunción *that* (p. ej., *I think that you are nice* [Creo que eres linda]) (Diessel, 2004; Limber, 1973). Aunque el hecho de presentar un nexa subordinante seguido de un verbo conjugado implica un mayor

32 Por reducción se entiende aquí que para enlazar dos frases se tiene que partir de la unión entre dos oraciones. Por ejemplo, para poder decir *Juan y María cocinaron* se parte de las oraciones *Juan cocinó* y *María cocinó*, de éstas, el elemento redundante –repetitivo– es el verbo *cocinar*; por lo tanto, se decide colocar solamente una vez el verbo en forma plural y unir los dos sujetos (Lust & Mervis, 1980).

dominio en la construcción de oraciones subordinadas sustantivas, se ha encontrado que, a edades tempranas, las construcciones de este tipo se acotan a determinado tipo de verbos (p. ej., *think* [pensar]) por lo que se consideran estructuras formularias (Diessel, 2004). Para cerrar con las oraciones subordinadas sustantivas, sólo resta mencionar que es hasta el final del tercer año de vida que se ha reportado (Bowerman, 1979) la presencia de este tipo de construcciones en función de sujeto (p. ej., *How the princess became ugly was the mystery* [Cómo la princesa se volvió fea era el misterio]).

Por su parte, las oraciones subordinadas adjetivas o de relativo se presentan por primera vez en el habla infantil a los dos años de edad (Diessel, 2004; Limber, 1973). Se ha señalado (Bowerman, 1979; Diessel & Tomassello, 2000; Diessel, 2004; Limber, 1973) que modifican primeramente a los sustantivos aislados (p. ej., *The pony that you bought me* [El pony que me compraste]) o a los complementos que aparecen en la posición de predicado (p. ej., *You are the best friend that I ever could imagine* [Tú eres el mejor amigo que jamás pude imaginar]) y es hasta el final de los tres años de edad que este tipo de oraciones comienza a modificar al sujeto de la oración (p. ej., *The doll that you lent me is so pretty* [La muñeca que me prestaste es muy bonita]) (Bloom et al., 1980; Bowerman, 1979; Hamburger & Crain, 1982; Limber, 1973).

Por último, sólo queda mencionar los diferentes tipos de oraciones subordinadas adverbiales, los cuales se presentan en el habla de los niños después de los dos años y medio de edad. Entre ellos se encuentran los tres tipos de oraciones circunstanciales: temporales – introducidas por *when* (p.ej., *When my mom came, I could go out* [Cuando mi mamá vino, yo pude salir])–, locativas –enlazadas por *where* (p.ej., *I'll see you where I told you* [Los veré donde les dije])– y modales –encabezadas por *how* (p.ej., *You can eat the cookie how you like* [Puedes comer la galleta como gustes]); así como las estructuras de causa eficiente

–introducidas por la conjunción *because* (p. ej., *I won a candy because I did my homework* [Me gané un dulce porque hice mi tarea])– y causa condicional –construidas mediante el nexos *if* (p.ej., *If you want it, then talk to your sister* [Si lo quieres, habla con tu hermana]) (Bloom et al., 1980; Bowerman, 1979; Diessel, 2004; Limber, 1973).

Aunque las estructuras mencionadas no abarcan la totalidad de las oraciones compuestas, varios de los estudios en población infantil coinciden en que son las primeras construcciones complejas que los niños emplean, reflejando así una adquisición temprana de la sintaxis oracional. Sin embargo, es preciso señalar que las investigaciones en comprensión del lenguaje han reportado que, a pesar de que los niños son capaces de producir un gran número de oraciones compuestas, ni siquiera en la edad escolar pueden comprender por completo el significado de cada una de ellas (Bowerman, 1979; Diessel, 2004). Esto produce, como consecuencia, que los nexos empleados por los niños no siempre correspondan a las relaciones semánticas que con ellos se expresan en el lenguaje adulto (Bloom et al., 1980), por lo que deben analizarse con precaución las estructuras empleadas por los niños.

De este modo es como se concluye la revisión de la adquisición de la sintaxis oracional en inglés y se pasa ahora a revisar los trabajos que han analizado las oraciones compuestas en español.

2.2.2 Adquisición de la sintaxis oracional en niños hispanohablantes

Para dar cuenta del desarrollo sintáctico oracional en niños hispanohablantes, los investigadores se han valido, principalmente, de dos materiales de análisis: muestras de habla espontánea (Aparici, Capdevilla, Serra, & Serrat, 1996; Barriga-Villanueva, 1990; Gili

Gaya, 1972; Hernández-Pina, 1984; Rojas-Nieto, 2011) y diversas tareas de elicitación verbal (Aguado Alonso, 2002; Barriga-Villanueva, 1990; Gili Gaya, 1972; Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa). A diferencia del inglés, los materiales en español no abarcan solamente los primeros años de vida de los niños (Aguado Alonso, 2002; Aparici et al., 1996; Gili Gaya, 1972; Hernández-Pina, 1984; Rojas-Nieto, 2011), sino que analizan también la etapa escolar básica, esto es, entre los 6 y los 12 años de edad (Barriga-Villanueva, 1990; Gili Gaya, 1960, 1972; Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa). Este aumento en el periodo de análisis propicia que se presente un mayor tipo de estructuras compuestas de las cuales no hay registro en los primeros tres años de vida.

Dentro de tales estructuras tardías se encuentran las oraciones coordinadas ilativas (p.ej., *Me castigaron por eso no fui*) y las oraciones subordinadas tanto locativas (p.ej., *Nos vemos donde te dije*) como concesivas (p.ej., *Aunque haga frío, saldremos a correr*). Todas las construcciones anteriores se registran por primera vez entre los 6 y los 7 años de edad (Barriga-Villanueva, 1990; Gili Gaya, 1972). No obstante, es preciso señalar que Gili Gaya (1972) menciona que la relación semántica expresada mediante el periodo concesivo resulta especialmente complicada para los niños, por lo que el valor de la conjunción *aunque* suele ser adversativo (p.ej., *Jugué mucho aunque/pero al final seguía aburrido*).

Además de los tres tipos de oraciones previamente mencionados, en la etapa escolar ocurre otro cambio relevante para la sintaxis oracional infantil: la diversificación de nexos, esto es, que los niños comienzan a emplear otro tipo de conjunciones para expresar relaciones sintácticas que ya utilizaban con anterioridad. Dentro de dicha diversificación se encuentra el uso de los pronombres relativos tónicos –el cual, la cual, los cuales, las cuales– y átonos –el que, la que, los que, las que– (Gili Gaya, 1972), así como del nexos temporal *mientras* y el concesivo *a pesar de* (Barriga-Villanueva, 1990; Bocaz, 1989).

Ahora bien, en cuanto a las oraciones compuestas en español que sí han sido registradas en etapas tempranas del desarrollo, se encuentra, en primer lugar, la coordinación copulativa introducida por la conjunción *y* (p.ej., *Susana cocinó y Pedro lavó*), la cual aparece en el habla infantil al inicio del segundo año de vida (Aguado Alonso, 2002; Aparici et al., 1996; Gili Gaya, 1972; Hernández-Pina, 1984). Este tipo de coordinación tiene la peculiaridad de ser empleada por los niños mediante la figura del polisíndeton (Gili Gaya, 1972), es decir, que cada elemento coordinado se encuentra encabezado por la conjunción *y* (p. ej., *y vino mi mamá y luego llegó mi papá y me dieron un regalo y salimos a pasear*).

En segundo lugar, se ha reportado que, entre los dos y los cuatro años de edad, se presenta tanto la coordinación adversativa restrictiva –enlazada mediante la conjunción *pero* (p.ej., *Trabaja mucho pero es pobre*) (Aguado Alonso, 2002; Barriga-Villanueva, 1990; Gili Gaya, 1972; Hernández-Pina, 1984)– como la coordinación disyuntiva –introducida por el nexos *o* (p.ej., *¿Primero jugamos o primero comemos?*) (Aparici et al., 1996; Hernández-Pina, 1984). Como último tipo de coordinación resta mencionar la construcción adversativa exclusiva (p.ej., *No me lo vendió sino que me lo regaló*), la cual sólo ha sido registrada por dos investigadores; sin embargo, el periodo de adquisición que cada uno de ellos señala es sumamente distante, ya que Gili Gaya (1972) la encuentra de manera esporádica hasta los ocho años de edad; mientras que Hernández-Pina (1984) la registra ya desde los tres años. Dado que ambos datos provienen de materiales de habla espontánea, sólo se conjetura que los contextos de enunciación favorecieron la presencia o ausencia de dicha estructura.

Por su parte, en cuanto a la subordinación, se ha reportado que las oraciones sustantivas aparecen por primera vez en el habla infantil entre los dos y los tres años de edad (Aparici et al., 1996; Gili Gaya, 1972; Hernández-Pina, 1984; Rojas-Nieto, 2011). Se construyen, en primera instancia, mediante verbos en infinitivo (p.ej., *Quiero cantar*)

(Aparici et al., 1996; Rojas-Nieto, 2011); posteriormente, se emplea la conjunción *que* para enlazar la oración subordinada (p.ej., *Te pido que llegues temprano*) (Aparici et al., 1996; Gili Gaya, 1972; Hernández-Pina, 1984); y, por último, existen algunos registros en los que incluso los niños de tres años emplean la conjunción *si* para generar oraciones subordinadas sustantivas interrogativas indirectas (p.ej., *No sé si vendrá*) (Hernández-Pina, 1984; Rojas-Nieto, 2011).

Aunque con lo anterior pudiese parecer que los hispanohablantes de tan sólo tres años de edad tienen un amplio dominio de las estructuras subordinadas sustantivas, Rojas-Nieto (2011) argumentó que las construcciones adquiridas por los niños dependen más del verbo empleado en la oración principal que de la relación sintáctica que exprese en sí misma la oración subordinada, es decir, existe un *sesgo léxico* en la adquisición de estructuras compuestas. Este sesgo léxico se encuentra reflejado en las estructuras construidas mediante *querer + infinitivo*, las cuales no pueden ser consideradas como verdaderas oraciones subordinadas en los primeros años de vida, ya que sólo se utilizan como estructuras formularias (Rojas-Nieto, 2009).

Ahora bien, respecto a las oraciones subordinadas adjetivas o de relativo se ha encontrado que comienzan a presentarse entre los dos y los tres años de edad (Aguado Alonso, 2002; Aparici et al., 1996; Gili Gaya, 1972; Hernández-Pina, 1984; Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa). Asimismo se ha reportado que, de manera análoga a la lengua inglesa, modifican primeramente a los elementos oracionales que se hallan en la posición de predicado (p.ej., *Ese es el caballo que yo quería*) (Aparici et al., 1996; Aveledo & González, 2008; Barriga-Villanueva, 1985; Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa).

Para cerrar con las oraciones subordinadas sólo resta mencionar al grupo de las construcciones adverbiales, de las cuales se presentan, entre los dos y los cuatro años de edad (Aguado Alonso, 2002; Aparici et al., 1996; Barriga-Villanueva, 1990; Hernández-Pina, 1984), las circunstanciales tanto temporales –enlazadas únicamente por *cuando* (p.ej., *Te voy a acusar cuando llegue mi mamá*)– como modales (p.ej., *Lavé la ropa como me enseñaron*). Respecto a este último tipo de oraciones, cabe apuntar la existencia de evidencia divergente que señala su primera aparición hasta la etapa escolar, entre los seis y los siete años de edad (Barriga-Villanueva, 1990; Gili Gaya, 1972).

Por su parte, las oraciones causativas de causa eficiente (p.ej., *Me regañó porque me porté mal*), final (p.ej., *Le compró un helado para que dejara de llorar*) y condicional (p.ej., *Si le dices, te mato*) se presentan en el habla infantil entre los dos y los cinco años de edad (Aguado Alonso, 2002; Aparici et al., 1996; Barriga-Villanueva, 1990; Gili Gaya, 1972; Hernández-Pina, 1984). En cuanto a las oraciones subordinadas causativas finales se apunta que (Aparici et al., 1996), en un primer momento, se construyen con un verbo en infinitivo (p.ej., *Construyó una casita para jugar*) y, posteriormente, comienza a emplearse la conjunción *que* añadida a la preposición *para* al generar este tipo de estructuras (p.ej., *Toma el mapa para que no te pierdas*).

Por último, para cerrar el apartado de la adquisición de las oraciones compuestas en español, sólo resta mencionar las construcciones comparativas, las cuales parecen ser anómalas en etapas tempranas ya que, únicamente en dos de los trabajos consultados para la presente tesis se hace mención de este tipo de construcciones (Aguado Alonso, 2002; Hernández-Pina, 1984). Incluso, en uno de dichos trabajos (Aguado Alonso, 2002) se señala que la presencia de las oraciones comparativas se debe a la tarea de elicitación verbal requerida, puesto que los examinadores debían conversar con los niños y ayudarlos a generar

determinados tipos de oraciones, por lo que, en el caso de las construcciones comparativas, la oración principal era emitida por el examinador y la subordinada por el niño.

Con base en toda la información anteriormente expuesta es posible concluir que tanto para los niños que adquieren como lengua materna el inglés como para aquellos que adquieren el español las primeras oraciones compuestas comienzan a aparecer alrededor de los dos años y medio (Aguado Alonso, 2002; Bloom et al., 1980; Diessel, 2004; Rojas-Nieto, 2011). Éstas son, de manera casi exclusiva, la coordinación copulativa y las oraciones subordinadas sustantivas (Aparici et al., 1996; Bloom et al., 1980). Posteriormente, las oraciones que se presentan varían ampliamente de acuerdo con la lengua que se aprenda y el método con el que se evalúe una población. Así se encuentra que, en español, algunos niños ya producen estructuras comparativas a los dos años y medio (Aguado Alonso, 2002; Hernández-Pina, 1984), pero en otros casos, aun en la edad escolar, dicho tipo de estructuras ni siquiera es mencionado (Barriga-Villanueva, 1990; Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa).

De todo lo anterior se puede concluir, entonces, que, aunque las oraciones compuestas comienzan a aparecer desde edades tempranas, parece ser que es hasta la etapa escolar cuando el uso de ellas se diversifica, puesto que los nexos empleados varían y se presenta una mayor versatilidad en el tipo de oraciones compuestas empleadas (Barriga-Villanueva, 1990; Gili Gaya, 1972; Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa). Esto sugiere que seguramente ocurre algún cambio sustancial en la escolaridad que modifica el comportamiento lingüístico de los niños. Dado que el evento lingüístico con mayor relevancia en la escolaridad es la adquisición de la lectoescritura, en el siguiente capítulo se expondrá en consiste dicho proceso y cuáles habilidades de lectura serán consideradas para los fines de la presente tesis.

CAPÍTULO 3: ¿QUÉ SON LAS HABILIDADES LECTORAS?

De todas las invenciones humanas, la escritura tal vez ha sido la innovación tecnológica más grande de todos los tiempos (Illich, 2002), puesto que ha permitido fijar el conocimiento en un medio trascendente que supera la finita vida de cada ser humano. Gracias a ello, ha sido posible transmitir información de una generación a otra sin que cada una de las generaciones se enfrente ante la necesidad de volver a descubrir aquello que ya está plasmado en la escritura. Sin embargo, si una generación es incapaz de acceder a dichos materiales escritos, entonces el conocimiento deja de transmitirse, por ello es de suma importancia para cada nueva generación adquirir la capacidad de la lectura.

No obstante, a diferencia del habla, la lectura es una capacidad que necesita ser enseñada de forma sistemática (Lieberman & Shankweiler, 1979; Olson, Keenan, Byrne, & Samuelsson, 2014), ya que no se presenta naturalmente en el desarrollo humano (Ong, 1987). Esta afirmación se corrobora en el hecho de que, al presente, aún existen civilizaciones humanas que no poseen un sistema de escritura aunque cuentan con una lengua en la que son totalmente capaces de comunicarse (Fries, 1963; Ong, 1987). Esta asincronía entre la oralidad y la escritura también puede apreciarse en el desarrollo lingüístico de los niños, puesto que todas las personas en condiciones típicas adquieren primeramente el habla y, de manera posterior, aprenden a leer y escribir (Calude, 2007).

Por lo tanto, comprender en qué consiste el proceso lector es relevante para todas las culturas que cuenten con un sistema de representación gráfica, por ello las dos primeras partes del presente capítulo tratarán sobre la definición de lectura y los modelos de procesamiento que han sido planteados sobre ella, para así poder cerrar con la precisión sobre qué son las habilidades de lectura y cuáles serán consideradas en la presente tesis.

3.1 Definición de lectura

Los seres humanos han desarrollado a la largo de la historia distintos sistemas de escritura cuya función ha sido preservar la cultura y transmitir el conocimiento de una generación a otra. Dichos sistemas de escritura pueden clasificarse en los siguientes tres grandes grupos de acuerdo con la forma en que los signos gráficos tienen correspondencia con la lengua oral (RAE/ASALE, 2010b):

- **Sistemas ideográficos.** En esta clase de sistemas, los signos escritos representan una idea o concepto general, por lo que la escritura no resulta estar asociada a la articulación de las palabras en el habla.
- **Sistemas silábicos.** En este tipo de sistemas, la escritura sí representa la cadena del habla y la unidad mínima de representación es la sílaba.
- **Sistemas alfabéticos.** Este tipo de sistemas también representa la cadena del habla, pero su diferencia con el sistema silábico radica en el hecho de que los signos escritos representan cada uno de los fonemas de la lengua oral.

En la actualidad, la mayoría de sistemas escritos emplean la representación alfabética (RAE/ASALE, 2010b), es por ello que la definición subsecuente de lectura se limitará a la forma en que se leen dicho tipo de sistemas. Asimismo, dado que la definición de lectura desde una perspectiva psicolingüística surge en la década de los setenta, será desde tal época que se comenzará la revisión de las definiciones teóricas sobre el proceso lector.

En los últimos años de la década de los setenta, la definición de lectura se centraba, principalmente, en el proceso de decodificación,³³ es decir, se resaltaba la importancia de

³³ Cabe señalar que por decodificación aquí se entiende —la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o un sonido” (Allende & Condemarín, 1990, p. 16).

poder sonorizar los signos impresos (Liberman & Shankweiler, 1979). Sin embargo, en décadas posteriores, diversos investigadores comenzaron a resaltar que leer debía ir más allá de la decodificación, puesto que el proceso lector también implicaba la comprensión del mensaje escrito (Allende & Condemarín, 1990; Goodman, 1976a; Nation & Snowling, 2004; F. Smith, 2001). Con base en esto, algunos otros estudiosos llegaron a priorizar el proceso de comprensión sobre el de decodificación, esto es, que leer consistía únicamente en entender el mensaje propuesto por el autor del texto (Nation & Snowling, 2004; F. Smith, 2001). Desde dicha perspectiva, la lectura llegó a definirse como un tipo de adivinanza en la cual el lector generaba preguntas o inferencias sobre el texto, las cuales debían ser resueltas en el transcurso de la lectura y sólo así se obtenía el significado completo de un escrito (Goodman, 1976b; F. Smith, 2001).

No obstante, negar que al leer existe un proceso de decodificación es afirmar, en cierta medida, que no se necesita del *input* visual para acceder a la lectura. Esta afirmación resulta ser errónea, dado que la evidencia empírica ha reportado que incluso los buenos lectores observan cada una de las palabras mientras leen (Pérez Zorrilla, 1998). Es por ello que la mayoría de los investigadores ha preferido emplear una definición intermedia en la cual se integren los dos procesos anteriormente mencionados: la decodificación y la comprensión (Quintanal Díaz, 1997). Es así como en la presente tesis la lectura se definirá como “La capacidad de descifrar el código de un mensaje y captar su significado” (Allende & Condemarín, 1990).

Aunque con una definición como la anterior se da la relevancia necesaria tanto al *input* visual como al significado del texto, no resulta clara la forma en que la lectura se procesa cognitivamente y cómo es que un individuo es capaz de acceder al significado de un texto. Para dar respuesta a esta cuestión, se han propuesto, principalmente, dos modelos de

procesamiento cognitivo de la lectura: el modelo de abajo-arriba (*bottom-up*) o ascendente y el de arriba-abajo (*top-down*) o descendente. A continuación se expondrá cada uno de dichos modelos y, asimismo, se precisará cuál funciona de una mejor manera en el español.

3.2 Modelos de procesamiento

Existen dos modelos de procesamiento cognitivo de la lectura. El primero de ellos se conoce como abajo-arriba o ascendente. Tal modelo propone que la comprensión del significado de un texto se forma desde las unidades lingüísticas más pequeñas hasta las más grandes, es decir, se parte de las palabras, posteriormente se pasa a las frases, luego a las oraciones y, por último, se comprenden los párrafos de un escrito (Angosto, Sánchez, Álvarez, Cuevas, & León, 2013). Dada la relevancia que dentro de este modelo se otorga a identificar de manera correcta las unidades lingüísticas más pequeñas de la escritura, se considera como una habilidad esencial la correcta decodificación de las palabras pues gracias a ellas será posible acceder al significado general del texto (Nation & Snowling, 2004). Dicho significado general se encuentra conformado por la suma de la información obtenida en cada uno de los párrafos (Angosto et al., 2013).

El segundo modelo de procesamiento cognitivo de la lectura se conoce como arriba-abajo o descendente. Tal modelo propone que para la correcta comprensión del significado de un texto no es necesario identificar cada uno de los elementos que lo componen, sino que basta sólo con seleccionar las partes más relevantes y generales de un escrito (Goodman, 1976b). Así, en este tipo de modelo, tienen mayor importancia los conocimientos previos poseídos por el lector que la información plenamente expuesta en el texto, ya que gracias a dichos conocimientos será posible conformar el significado de un nuevo escrito (Angosto et al., 2013; Pérez Zorrilla, 1998).

Los dos modelos de procesamiento anteriormente expuestos se excluyen mutuamente, es decir, que si se considera que es necesario leer todos los pequeños elementos del texto para acceder al significado del mismo, entonces se niega que sólo se empleen algunas partes de los escritos para dicha tarea. Por tal razón, la mayoría de los investigadores de hoy en día ha decidido optar por una posición intermedia en la cual interactúan tanto un modelo de procesamiento ascendente como uno descendente (Angosto et al., 2013; Kintsch, 2005). Tal modelo intermedio propone que es imposible comprender el significado de un texto sin partir del *input* sensorial que ofrecen los signos gráficos; sin embargo, esta asimilación del código escrito es necesaria mas no suficiente, dado que la verdadera comprensión del texto surgirá cuando el lector pueda asimilar el contenido del escrito por medio de sus conocimientos previos (Kintsch, 2005).

Por medio de este modelo de procesamiento intermedio, también se ha dilucidado la forma en que se adquiere la lectoescritura, puesto que se propone que en las primeras etapas los niños únicamente pueden procesar la lectura mediante un modelo ascendente, es decir, necesitan partir de los elementos más pequeños de los textos para así asimilar el contenido de un escrito. Una vez que superan y automatizan el proceso de decodificación, comienza a surgir un modelo de procesamiento descendente, ya que ahora su atención puede concentrarse únicamente en los elementos más sobresalientes del escrito y se da un mayor énfasis en comprender el significado del texto (Angosto et al., 2013; Gearheart, 1987; Guzmán Rosquete, 1997; Mani & Huettig, 2014; Roselli, Matute, & Ardila, 2006).

Aunque el modelo intermedio ofrece la mejor explicación sobre el procesamiento cognitivo de la lectura en adultos, al momento de explicar las etapas de adquisición de la lectoescritura no resulta ser tan eficiente, ya que la prioridad que se otorga al proceso de decodificación en las primeras etapas depende plenamente de la lengua escrita que se esté

aprendiendo. Así, para los niños que aprenden a escribir, por ejemplo, inglés o francés les resultará más complicado centrarse en descifrar la articulación de cada uno de los signos escritos de su lengua dado que su sistema ortográfico no tiene una correspondencia clara entre fonema y grafema (Abadzi, 2008; Guzmán Rosquete, 1997; Liberman & Shankweiler, 1979; Roselli et al., 2006; Zoccolotti et al., 2005).

Sin embargo, en el español, la correspondencia grafema-fonema es casi absoluta y las pequeñas excepciones que existen tienden a seguir, de igual forma, un patrón regular (Allende & Condemarin, 1990; Ardila, 1998; Guzmán Rosquete, 1997; Matute et al., 2007), por lo que es claro que, aun en la etapa adulta, el modelo abajo-arriba tiene una mayor relevancia para los lectores hispanohablantes.³⁴ Tal importancia del procesamiento ascendente ha generado que determinadas habilidades secundarias de la lectura sean consideradas como imprescindibles para una correcta comprensión de los escritos. A continuación se presentarán cuáles son dichas habilidades de lectura y en qué radica su relevancia.

3.4 Habilidades de lectura

Aunque no existe una definición precisa sobre qué son las habilidades de lectura, es posible deducir que con este término se hace referencia a aquellas habilidades secundarias del proceso lector que son necesarias para conseguir una lectura exitosa, es decir, una lectura en la cual el lector sea capaz de asimilar por completo el significado de un texto. En lenguas como el español, cuyo sistema de escritura posee una correspondencia clara entre los grafemas y los fonemas, la forma más eficiente para acceder al significado de un texto es por

³⁴ Cabe señalar que la mayor relevancia de un modelo de procesamiento ascendente no niega que exista, asimismo, un procesamiento descendente, puesto que estudios previos han reportado que incluso en lenguas como el español, los lectores experimentados leen las palabras familiar como una sola unidad léxica y no como el conjunto de los grafemas que la conforman (Coltheart & Curtis, 1993; Zoccolotti et al., 2005)

medio del procesamiento ascendente. Es por ello que existen al menos dos habilidades imprescindibles para la correcta comprensión de los escritos en español: la precisión y la velocidad de lectura (Abadzi, 2008; Roselli et al., 2006).

Por precisión de lectura se hace referencia al adecuado reconocimiento de las palabras, es decir, leer precisa y acertadamente cada uno de los signos gráficos que contenga un escrito. Esta habilidad se encuentra estrechamente ligada a la decodificación en los primeros estadios de la lectura, puesto que el reconocimiento de palabras no está automatizado y los lectores principiantes necesitan descifrar uno a uno cada grafema (Abadzi, 2008; Mani & Huettig, 2014). Posteriormente, las palabras familiares comienzan a ser reconocidas como una unidad total de manera automática y la habilidad de decodificar por fonemas sólo se vuelve imprescindible para las palabras menos frecuentes (Abadzi, 2008; Coltheart & Curtis, 1993).

Sin embargo, ya sea que se trate de un lector experimentado o principiante, es necesario leer cada una de las palabras de forma adecuada puesto que estudios experimentales han reportado que un fallo en la precisión se correlaciona estrechamente con una menor comprensión del texto (Abadzi, 2008). No obstante, dichos estudios también mencionan que la importancia de la precisión lectora no es suficiente por sí misma, sino que va de la mano con la otra habilidad secundaria del proceso lector: la velocidad de lectura.

La velocidad de lectura corresponde, operacionalmente, al número de palabras por minuto que una persona es capaz de leer (Matute et al., 2007). Esta medida puede obtenerse tanto en la lectura en voz alta como en la silenciosa a diferencia de la precisión, cuya única forma de medición manual ocurre mediante la lectura en voz alta. La velocidad de lectura también se ha relacionado experimentalmente con la comprensión (Abadzi, 2008; Nicholson,

1998); sin embargo, su verdadera importancia radica en los procesos cognitivos, ya que se relaciona de una manera significativa con la memoria de trabajo.

La memoria de trabajo o memoria a corto plazo hace referencia a la información novedosa que puede mantenerse en la mente durante un determinado periodo de tiempo (Abadzi, 2008; G. A. Miller, 1956). Los seres humanos pueden retener, aproximadamente, siete elementos novedosos durante 12 segundos (Abadzi, 2008; G. A. Miller, 1956). Es por ello que resulta ser sumamente importante la velocidad de lectura, ya que si se supera la capacidad de almacenamiento de la memoria de trabajo no será posible comprender la idea total de un texto, puesto que la información leída al inicio se habrá olvidado hacia el final.

Sin embargo, la memoria de trabajo incrementa con la edad (Abadzi, 2008), por lo que los lectores adultos no tendrán problemas al retener varios elementos si lograron automatizar su proceso de decodificación y lo realizan con una precisión adecuada. No obstante, en el caso de los niños resulta ser de suma importancia la cantidad de palabras que leen por minuto, por ello distintos países han propuesto índices promedio de la velocidad de lectura que debe presentarse en cada ciclo escolar (Abadzi, 2008).³⁵

A pesar de que las habilidades anteriormente mencionadas son necesarias para un adecuado proceso lector, no debe perderse de vista el objetivo central de la lectura: comprender el significado de un texto. Por ello, dentro de las habilidades lectoras se ha incluido la comprensión, con el fin de no enfocarse únicamente en habilidades secundarias, sino que también se recuerde constantemente que el propósito principal al interactuar con un material escrito es entender su significado.

³⁵ Para la población infantil mexicana pueden consultarse los índices propuestos por la Secretaría de Educación Pública en <https://www.sep.gob.mx/work/appsite/lectura.pdf>

Ahora bien, en cuanto a la comprensión se puede señalar que, aunque sea la habilidad de lectura más sencilla de definir –comprender es entender el significado de un texto–, en realidad, resulta ser la más difícil de evaluar. Por tal razón, la mayoría de los docentes ha preferido enfocarse en las otras habilidades secundarias con el fin de que, al optimizarlas, se mejorará también el proceso de comprensión, ya que el lector podrá dejar de concentrarse en leer rápida y acertadamente para así fijar toda su atención únicamente en entender el significado del texto (Abadzi, 2008; Nicholson, 1998).

Con lo anterior queda claro, entonces, que las habilidades de lectura que serán consideradas dentro de la presente tesis son la precisión, la comprensión y la velocidad. Dado que la comprensión resulta ser la habilidad más relevante al representar el objetivo principal de la lectura, se espera encontrar alguna correlación significativa sobre todo con esta variable. Se da lugar ahora a revisar cuál es la relación que existe entre todo el proceso lector anteriormente expuesto y la sintaxis oracional revisada previamente.

CAPÍTULO 4: RELACIONES ENTRE LAS HABILIDADES DE LECTURA Y LA SINTAXIS ORACIONAL

Generalmente, se ha asumido que el sistema de comunicación oral difiere del escrito; sin embargo, dichas diferencias no siempre han sido apreciables puesto que, en un inicio, la lingüística consideraba que la escritura no era un sistema independiente, sino que solamente servía para representar a la lengua oral (Coulmas, 1986; Molina García, s. f.; Schafer, 1981), por lo que todos los estudios lingüísticos se centraban únicamente en el habla. No obstante, hacia finales de la década los setenta, Ochs (1979) comienza a señalar que las características distintas que podían hallarse entre el discurso oral y el escrito se debían al tiempo de antelación con el que cada uno ellos contaba para ser creado. Así, la oralidad corresponde a un discurso no planeado en el cual es necesario el contexto inmediato para entender todas las emisiones; mientras que la escritura permite generar un discurso planificado, el cual puede ser comprendido en cualquier circunstancia (Beaman, 1984; Tannen, 1982).

Tales diferencias de planeación también podían apreciarse en las estructuras sintácticas que se presentan en cada medio de comunicación. En esta línea, Ochs señaló que los discursos no planeados presentaban una mayor cantidad de construcciones oracionales adquiridas tempranamente en el desarrollo lingüístico; en cambio, los discursos escritos – que sí habían tenido la oportunidad de ser planeados– empleaban estructuras más complejas, las cuales se presentaban de forma tardía en el desarrollo (Beaman, 1984; Tannen, 1982). Con tal afirmación se asumió, de manera general, que la escritura es un sistema lingüístico más complejo que la oralidad.

Dicha complejidad radica, según la opinión de algunos investigadores (Beaman, 1984; Hess Zimmermann, 2010; J. Miller & Weinert, 2002), en el mayor uso de construcciones subordinadas que presenta la escritura con respecto a la oralidad. No

obstante, tal aseveración proviene de conjeturas teóricas, mas no de evidencia empírica. Por esa razón, desde hace varias décadas, psicólogos y lingüistas han buscado responder esta cuestión a partir de investigaciones experimentales.

A continuación, se presentará parte de las investigaciones anteriormente señaladas. En primer lugar, se expondrán de manera sucinta algunos estudios con población adulta e infantil de habla inglesa y, posteriormente, se revisarán los pocos trabajos que han examinado las diferencias sintácticas entre la oralidad y la escritura en español. Cabe señalar que es preciso diferenciar, una vez más, a la lengua hispana de la inglesa, ya que la forma en que se construye la sintaxis de cada una de ellas es distinta y estas diferencias también se reflejan en el sistema escrito. Toda la revisión teórica tendrá como fin conocer si efectivamente el sistema escrito es sintácticamente más complejo que el oral, ya que, de ser así, podría asegurarse que el acceso a la cultura escrita modifica el desarrollo lingüístico.

3.1 Estudios con población adulta angloparlante

En la primera mitad del siglo XX, surgen los primeros estudios en lengua inglesa que buscaron hallar las diferencias sintácticas entre la oralidad y la escritura (Chafe & Tannen, 1987); sin embargo, al no existir parámetros objetivos de comparación, sólo se reportaba la mayor o menor presencia de determinado tipo de categorías gramaticales. En la oralidad, había una mayor presencia de pronombres, adverbios e interjecciones; mientras que en la escritura predominaban los sustantivos, los adjetivos calificativos, las preposiciones y los artículos (Chafe & Tannen, 1987).

Ya en la década de los sesenta el interés que existía al comparar las producciones orales y escritas radicaba en la extensión de cada una de ellas. Se reportaba, así, que las composiciones orales solían ser más extensas por presentar un mayor número de oraciones

subordinadas; sin embargo, en la escritura, las palabras empleadas solían ser más largas y existía una mayor variedad de vocabulario, pese a que se empleaba un mayor número de oraciones simples (Chafe & Tannen, 1987).

Aunque los trabajos previamente mencionados comenzaban a medir la complejidad sintáctica a partir del tipo de oraciones empleadas, es hasta la década de los setenta que, gracias a los índices de madurez sintáctica postulados por Hunt (1970), surge una medida objetiva de comparación entre la complejidad gramatical de las producciones orales y escritas. Mediante tales índices de complejidad sintáctica, diversos investigadores (O'Donnell, 1974; Poole & Field, 1976) analizaron emisiones tanto orales como escritas y encontraron información divergente ya que, en un caso (O'Donnell, 1974), la escritura resultó ser más compleja que la oralidad; mientras que, en el otro caso (Poole & Field, 1976), la oralidad presentó mayores índices de madurez sintáctica que la escritura.

Tal controversia en los resultados fue explicada por Beaman (1984) quien señala que la diferencia en la información previamente reportada se debía a la procedencia de los materiales de análisis, dado que, en algunos casos, las muestras lingüísticas analizadas no eran equiparables. Es por ello que Beaman (1984) decide analizar únicamente narraciones tanto orales como escritas de 40 mujeres universitarias, dichas narraciones fueron elicitadas a partir de un corto animado.

Con base en sus datos, Beaman (1984) encuentra que, en el ámbito de la narración, las oraciones coordinadas son más abundantes en la escritura que en la oralidad. Asimismo, se reporta que, aunque en ambos modos del discurso la subordinación es baja, en la oralidad hay una tendencia a subordinar más oraciones a una estructura principal, por lo que se considera que el discurso oral es más complejo que el escrito.

Dado que lo anterior parece ser una conclusión contraintuitiva, se ha propuesto (Poole & Field, 1976) que, tal vez, a pesar de que la lingüística y la psicolingüística consideran a las oraciones compuestas como procesos sintácticos más complejos, en realidad resultan ser estructuras menos claras en la lengua inglesa, es decir, que el uso excesivo de oraciones subordinadas provoca que los discursos sean más difíciles de entender. Por ello, cuando los angloparlantes tienen el tiempo suficiente para planear una emisión lingüística – como en el caso de la escritura– emplean menos oraciones compuestas que si crearan un discurso no planeado –como la oralidad (Poole & Field, 1976).

Aunque con la información previa es posible concluir que en los adultos angloparlantes las narraciones orales resultan ser más complejas que las escritas, según lo señalado por Beaman (1984) el tipo de material lingüístico evaluado es crucial para el análisis sintáctico. Por esta razón, Biber (1986) decidió analizar 545 materiales provenientes de 16 diferentes tipos de discurso con el objetivo de ofrecer una conclusión general sobre si la oralidad era más compleja que la escritura o viceversa. Sin embargo, a raíz de su análisis, Biber (1986) sólo pudo concluir que no existe una respuesta absoluta y que al momento de analizar las emisiones lingüísticas deben tomarse como variables de alta influencia los tipos de discurso que se analizan, la dimensión a la que pertenecen y los hablantes que los producen.

Con base en este último punto es que se procede a la siguiente sección del capítulo, puesto que si los hablantes son una variable de injerencia al momento de diferenciar el discurso oral del escrito, entonces el comportamiento que presenten los niños seguramente resultará distinto al de los adultos.

3.2 Estudios con población infantil angloparlante

En la década de los treinta surgen las primeras investigaciones con niños angloparlantes que trataban las diferencias entre la oralidad y la escritura. Dichas investigaciones indicaban que los niños escribían mejor de lo que hablaban a partir del quinto grado (Chafe & Tannen, 1987); sin embargo, es hasta la segunda mitad del siglo XX que comienza a reportarse (Harrell, 1957; Loban, 1976; O'Donnell, Griffin, & Norris, 1967; Purcell-Gates, 1988), de manera general, que en la escritura de los niños angloparlantes existe una mayor presencia de oraciones subordinadas respecto a la oralidad.

Tal abundancia de la subordinación presenta un patrón de evolución regular, puesto que los trabajos previos (Chafe & Tannen, 1987; Harrell, 1957; Kroll & Lempers, 1981; Loban, 1976; O'Donnell et al., 1967) han demostrado de manera consistente que los niños tienden, primeramente, a hablar mejor de lo que escriben y, posteriormente, a escribir mejor de lo que hablan. Con base en esta información es que Kroll (1981) plantea que el desarrollo lingüístico escrito y oral de los niños atraviesa por las siguientes cuatro fases:

- *Fase I Preparación.* En esta fase es cuando comienza el proceso de lectoescritura. Los niños aprenden a representar en letras las palabras que ya dominan de forma oral; sin embargo, dado que este proceso les resulta sumamente complicado, su producción escrita se encuentra atrasada respecto a la producción oral.
- *Fase II Consolidación.* En esta etapa los niños ya han dominado la codificación de las palabras, es decir, son capaces de escribir por sí solos. No obstante, sus escritos no difieren de su lenguaje oral, esto significa que sólo reproducen en la escritura aquello que son capaces de decir.

- *Fase III Diferenciación.* Para esta etapa los niños ya han comprendido que hablar y escribir son dos procesos lingüísticos distintos, por lo que comienzan a surgir las diferencias entre ambos modos de producción.
- *Fase IV Integración.* A esta última fase llegan muy pocos hablantes, puesto que es en este nivel cuando se dominan ambos sistemas –el oral y el escrito– a un grado tal que las producciones pueden ser modificadas según el contexto, la audiencia y el propósito comunicativo de cada una de ellas.

De acuerdo con las fases anteriormente expuestas, es posible concluir que la adquisición de la lectoescritura es un fenómeno lingüístico, el cual incluso podría llegar a modificar el desarrollo gramatical.

La anterior aseveración se sustenta en la revisión realizada por Perera (1986) sobre los diversos estudios cuyo objetivo ha sido analizar las diferencias entre la oralidad y la escritura en el discurso infantil. De dicha revisión, la autora concluye que los niños suelen emplear en sus escritos estructuras sintácticas que no utilizan en la oralidad, las cuales sólo pudieron ser adquiridas mediante la lectura. Esto significa entonces que “la escritura no es un simple reflejo de las habilidades lingüísticas orales, sino que es, en su propio modo, un poderoso agente en el desarrollo del lenguaje” (Perera, 1986, p. 518).³⁶

Aunque con lo anterior queda claro el patrón sintáctico de las producciones lingüísticas de los niños angloparlantes que aprenden a leer y escribir; cabe señalar la existencia de evidencia divergente que ha reportado una mayor complejidad gramatical en las emisiones infantiles orales que escritas (Gillam & Johnston, 1992; Scott & Windsor, 2000). No obstante, tales investigaciones también han señalado que, en algún momento del desarrollo, la escritura se vuelve más compleja que la oralidad.

³⁶ La traducción de esta cita fue realizada por la sustentante de la presente tesis.

Así es como se concluye el reporte sobre las investigaciones que han estudiado las diferencias sintácticas entre oralidad y escritura en lengua inglesa. Se prosigue ahora a presentar los trabajos cuya lengua de análisis ha sido el español.

3.3 Estudios con población infantil hispanohablante

Aunque diversos investigadores se han dedicado a estudiar la complejidad sintáctica de los niños hispanohablantes en edad escolar (Barriga-Villanueva, 1990; Bocaz, 1989; Coloma, Peñaloza, & Fernández, 2007; Gutiérrez-Clellen & Hofstetter, 1994; Ow González & Alvarado Barra, 2013); pocos han tratado de vislumbrar si dicha complejidad difiere en la oralidad y la escritura. Uno de esos trabajos corresponde a Silva, Sánchez-Abchi y Borzone (2010) quienes realizaron un estudio longitudinal con 163 niños: 51 niños pertenecían a escuelas privadas; 77, a públicas; y 63 provenían de escuelas rurales. Todos los niños fueron analizados al final del primer y el segundo grado de primaria.

La tarea que los participantes debían realizar consistía en reproducir, de manera oral y escrita, una historia que era relatada por el experimentador. Los resultados mostraron diferencias tanto en grados escolares como en modalidades de producción: las producciones orales fueron más largas y complejas que las producciones escritas; sin embargo, esta diferencia tiende a disminuir en segundo grado. Silva, Sánchez-Abchi y Borzone (2010) sugieren que esta supremacía de la oralidad puede deberse a que, en el primer año de primaria, la transcripción aún no está automatizada, por lo cual los niños dedican gran parte de sus capacidades cognitivas a este proceso y descuidan su calidad narrativa.

Sin embargo, a pesar de que los escritos difirieron en su longitud y la cantidad de unidades-t que fueron empleadas, no se presentaron diferencias significativas en el índice

de oración subordinada. Este hecho sugiere que, tal vez, las habilidades de transcripción no se relacionan con el desempeño sintáctico oracional.

Ahora bien, tres años después de la anterior investigación se publica el trabajo de Hess Zimmermann y González Olguin (2013), quienes deciden estudiar la forma en que niños y adolescentes utilizan los conectores discursivos en sus narraciones tanto orales como escritas. Para cumplir este propósito, evalúan a 24 estudiantes: 12 de quinto grado de primaria y 12 más de segundo grado de secundaria. Las autoras encuentran, en primer lugar, que las diferencias por grado de escolaridad son mínimas y sólo se reflejan en que los niños de secundaria utilizan un mayor número de nexos fuera de su uso habitual (p. ej., *Emplear el nexo como de manera causal*). En cambio, ambos grupos de estudiantes presentaron un patrón similar en el desarrollo sintáctico oral y escrito. Dicho patrón consistía en que, en la escritura, se presentó un mayor número de construcciones adversativas y nexos fuera de su uso convencional, lo cual permitía considerar al discurso escrito como más complejo que el oral.

Con esta información se concluye, entonces, que el patrón presentado por los niños angloparlantes es similar al de los hispanohablantes, dado que en etapas tempranas las emisiones orales suelen ser más complejas que las escritas (Silva et al., 2010) pero, en grados académicos mayores, esta tendencia se invierte (Hess Zimmermann & González Olguin, 2013). Lo anterior permite concluir, entonces, que la lengua escrita, con respecto a la oral, propicia mayores retos lingüísticos, sociales y cognitivos, lo cual sugiere que el acercamiento a la escritura modifica la producción tanto oral como escrita de los niños (Gummersall & Strong, 1999; Hess Zimmermann & González Olguin, 2013; Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa).

No obstante, con los datos provenientes de los estudios arriba enlistados no es posible sustentar la anterior aseveración, por ello varios investigadores se han dado a la tarea de explorar si existe una relación entre el acceso a la cultura escrita y el desempeño lingüístico. A continuación se presentarán, en primer lugar, algunas de las investigaciones que han buscado dicha relación en el nivel sintáctico –puesto que éste corresponde al área de interés de la presente tesis– y, posteriormente, sólo se mencionarán aquellos trabajos que han estudiado los otros niveles del análisis lingüístico.

3.4 Estudios lingüísticos sobre la relación de la lectoescritura y el desempeño lingüístico

Aunque de manera histórica se ha asumido que la escritura es un proceso que ha modificado el desarrollo lingüístico humano (Ong, 1987), pocos son los estudios en la rama de la psicolingüística que pueden aportar información empírica para avalar dicha sentencia. Si a esto se añade el interés particular en el nivel sintáctico, las investigaciones resultan ser aun más escasas. Sin embargo, en el presente apartado se expondrán todos aquellos trabajos³⁷ que han buscado una relación entre las habilidades de lectura y el desarrollo sintáctico, se mida éste de forma oral o escrita.

Uno de los trabajos pioneros en esta línea de investigación es el de Zeman (1969), quien trató de descubrir si existía una relación entre el nivel de lectura y la habilidad sintáctica en la producción escrita infantil. Para resolver dicha cuestión, Zeman (1969) evaluó a 180 niños de segundo y tercer grado de primaria por medio de una prueba de lectura y escritura. Los resultados indicaron que, en general, aquellos niños que contaban

³⁷ Cabe señalar que todos los estudios que se exponen en el presente apartado corresponden de manera exclusiva a la lengua inglesa ya que, en la revisión bibliográfica realizada para la presente tesis, no se hallaron materiales que trataran esta cuestión en la lengua española.

con una mayor comprensión de lectura eran los mismos que generaban una mayor cantidad de oraciones compuestas así como un menor número de oraciones simples.

A partir de la investigación de Zeman (1969), se comenzó a asumir que aquellos niños que leían mejor contaban, asimismo, con un mejor desempeño gramatical. Dicha asunción fue corroborada en múltiples ocasiones como lo demuestra la revisión realizada por Stosky (1983), de la cual se puede concluir que los mejores escritores tienden a ser mejores lectores y, asimismo, los mejores lectores suelen producir estructuras sintácticamente más complejas..

Además de la información previa, otros investigadores (Fowler, 1988; Nation & Snowling, 2000) hallaron una relación positiva entre el nivel de lectura y la habilidad sintáctica que los niños poseían para corregir errores gramaticales en el discurso, es decir, que a mayor nivel de lectura existía, también, una mayor capacidad para realizar de forma correcta la tarea sintáctica. Lo anterior indicaba, entonces, que un mejor desempeño lector no se relacionaba sólo con una producción escrita más compleja, sino que también existía una relación con el conocimiento gramatical metalingüístico.

En cuanto a la población adulta, Heller (1980) evaluó la producción escrita de 34 estudiantes universitarios del primer año, los cuales fueron divididos en dos grupos: uno de buenos lectores y otro de malos lectores. Heller (1980) halló que los buenos lectores producían escritos con mayor complejidad sintáctica que los malos lectores; sin embargo, dicha complejidad no se encontraba reflejada en el índice de oración subordinada. Por lo tanto, la autora señala que, a pesar de que las estructuras subordinadas habían sido reconocidas como un buen indicador de la madurez sintáctica infantil (Zeman, 1969), parecer ser que dejan de ser un indicador eficiente en la edad adulta.

Aunque con los trabajos previos la relación entre el nivel de lectura y la complejidad sintáctica había sido avalada tanto en niños como en adultos, cabe mencionar que Evans (1979) encuentra evidencia divergente en niños de octavo y doceavo grado así como en estudiantes universitarios del último año. De ellos, Evans (1979) evaluó tanto su habilidad de lectura como su capacidad sintáctica en la escritura, la cual se encontraba reflejada en los siguientes tres índices de madurez sintáctica: la longitud promedio de la unidad-t, el índice de oración subordinada y el índice de oración sustantiva (Hunt, 1970). Los resultados indicaron que existía una relación inversa entre los tres índices de madurez sintáctica y las habilidades de lectura, es decir, aquellos participantes que poseían un mejor nivel de lectura presentaban, al mismo tiempo, una menor complejidad sintáctica.

Aunado a los estudios previamente enlistados, se ha reportado que la lectura tiene una injerencia en otros niveles de la lengua tales como el fonológico (Kosmidis, Tsapkini, Vasiliki, Vlahou, & Kiosseoglou, 2004; Morais et al., 1979; Petersson, Reis, Askelöf, Castro-Caldas, & Ingvar, 2000; A. Smith, Monaghan, & Huettig, 2014) y el semántico (Landi & Perfetti, 2007; Nation & Snowling, 1998; Petersson et al., 2000; Schild, Röder, & Friedrich, 2011). Esto conlleva a asegurar que la lectoescritura es un proceso que modifica el comportamiento lingüístico de los hablantes; no obstante, la forma en que dicho proceso se relaciona con el desarrollo gramatical de los niños hispanohablantes no se ha explorado aún.

Es por ello que surge la pertinencia de la presente tesis cuyo objetivo principal es averiguar si existe una relación entre las habilidades de lectura –precisión, comprensión y velocidad– y la complejidad sintáctica de las narraciones tanto orales como escritas producidas por niños hispanohablantes de 8 años de edad. A continuación se presentarán los resultados experimentales que buscaron cumplir con dicho objetivo.

III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

5.1 Análisis de la muestra

A partir de los 28 niños que participaron en la presente investigación se recopiló un total de 14 narraciones orales y 14 narraciones escritas. Las transcripciones orales fueron grabadas mediante un teléfono inteligente Samsung Galaxy Pocket Neo GT-S5310L cuyo micrófono cuenta con una resistencia de 2.2k ohm. Dichas grabaciones fueron transcritas de forma manual en formato Word por la sustentante de la presente tesis. Por su parte, las transcripciones escritas se registraron en un cuaderno profesional de cuadro grande. Los niños utilizaron un lápiz al escribir y tenían la libertad de corregir sus textos si así lo deseaban. Estas narraciones también fueron transcritas en formato Word y en ellas se reprodujeron tanto las faltas de ortografía como los errores gramaticales producidos por los niños. En cuanto a los signos de puntuación, cabe apuntar que ninguno de los 14 niños que participó en la modalidad escrita empleó alguno de ellos.

Subsecuentemente a esta primera transcripción, se editaron ambos tipos de narraciones con el fin de realizar el análisis gramatical de la forma más clara posible. En las narraciones orales, se eliminaron las repeticiones, reformulaciones y muletillas propias de la oralidad (p.ej., *este, bueno, cómo se llama*, entre otras), dado que no intervienen con el análisis sintáctico, asimismo, en otros programas de análisis lingüístico (p.ej., SALT) tales elementos tampoco son considerados. En cuanto a las narraciones escritas, únicamente se corrigieron los errores ortográficos y las concordancias de número entre los elementos.

Una vez que la anterior edición fue realizada, se segmentaron los textos en enunciados. Esta tarea no fue sencilla ya que, en la oralidad, no había pausas entonativas

claras que permitieran marcar el final y el inicio de una idea; mientras que en la escritura, al no existir ningún signo de puntuación, tampoco era posible asegurar dónde comenzaba y dónde concluía un enunciado. Es por ello que se empleó un criterio comunicativo para segmentar las narraciones, es decir, que se consideró como un enunciado independiente a todos aquellos elementos donde se concluyera una idea de sentido y no existiera una conjunción coordinante que los uniera a la oración anterior. Con este criterio, la segmentación tanto de las narraciones orales (1) como de las escritas (2) fue operacionalmente viable como puede apreciarse a continuación donde, en ambos ejemplos, el signo | marca el inicio de un segundo enunciado.

(1) ID 2: *Era un ave que estaba en un cable y luego vino otra y la molestó | luego vinieron más y se molestaron*³⁸

(2) ID 47: *Había muchos pajaritos y no querían que el otro se juntara y se sentó | se había caído pero también los demás y no tenían plumas.*

De manera posterior a la segmentación de enunciados, la sustentante de la presente tesis realizó el análisis sintáctico de todas las narraciones de acuerdo con lo estipulado en el Capítulo 1. Es pertinente señalar que, en dicho análisis, se priorizó el uso prototípico de los nexos utilizados por los participantes y, en los casos donde era semánticamente claro que tales partículas desempeñaban una función diferente a la habitual, se respetó la función semántica de las construcciones al codificarlas como puede apreciarse en (3), donde el nexo *como* funciona de manera causativa y no modal.

(3) ID 55: *y todos empezaron a picotear sus patitas para que se bajara pero como estaba sumido se subió el cable*

³⁸ Cada vez que se presente un ejemplo del presente corpus, se empleará el número de identificación de cada niño (ID) al inicio del texto.

Con el fin de verificar que el análisis sintáctico realizado fuera correcto, se llevó a cabo una confiabilización con otras dos pasantes de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas que colaboran en el Laboratorio de Psicolingüística. A dichas pasantes se les entregó el 10.71% de la muestra (3 relatos) para que realizarán su propio análisis gramatical y con esto validar lo realizado por la autora del presente trabajo. La confiabilización llegó a un acuerdo del 97.12%, por lo que el análisis resultó ser el adecuado y, por lo demás, sólo existieron discordancias en la terminología empleada.

Como último punto sólo queda señalar que, con respecto a los índices de madurez sintáctica expuestos en la sección 1.2, la sustentante de la presente tesis calculó de manera individual la longitud promedio de la unidad-t y de la oración así como los índices de oración subordinada y adjetiva. Este análisis no requirió ninguna confiabilización ya que, como se mencionó anteriormente, los índices de madurez sintáctica (Hunt, 1965, 1970) reflejan de manera objetiva la complejidad gramatical de las narraciones.

A continuación se presentarán los resultados de la presente investigación. En primer lugar, se expondrá una descripción de la muestra y posteriormente se señalará el tipo de oraciones que produjeron los niños. Más adelante, se presentarán las diferencias que ocurrieron entre la modalidad oral y escrita tanto en los índices de madurez sintáctica como en el tipo de oraciones empleadas. Por último, se expondrán las relaciones encontradas entre las habilidades de lectura y los índices de madurez sintáctica. Con este último análisis, se cumplirá el objetivo principal de la presente tesis, el cual es conocer si existe una relación entre las habilidades de lectura y la complejidad sintáctica de los niños.

5.2 Caracterización de la muestra

Antes de comenzar a exponer el tipo de oraciones que fueron producidas por los niños es necesario esclarecer cómo se caracterizó la muestra en general. En promedio, cada niño produjo 1.86 enunciados (DE = 1.919) y 12.75 oraciones (DE = 5.345), es decir, que cada enunciado estuvo compuesto por un promedio de 7.63 oraciones. En total, la presente muestra se compone por 52 enunciados, de los cuales seis están conformados por oraciones simples y 46 presentan estructuras compuestas.

De tales construcciones compuestas, 41 casos incluyen tanto oraciones coordinadas como subordinadas, cuatro casos sólo presentan estructuras coordinadas y un caso se compone exclusivamente por subordinación. Los 41 casos que incluyen coordinación y subordinación así como los cuatro casos que sólo presentaron coordinación conforman, como estructura general, una gran oración coordinada copulativa compuesta por la figura del polisíndeton que, en promedio, contiene 4.56 términos de coordinación y está ejemplificada por (4).

(4) ID 2: *Era un ave que estaba en un cable y luego vino otra y la molestó | luego vinieron más y se molestaron y había un ave muy grande y se estaban burlando de ella y luego llegó al cable y se fueron todos para abajo y todos le estaban quitando sus dedos para que se cayera y cuando iban a picar el último dedo el cable se fue para arriba y se les salieron sus plumas y el ave grande se estaba burlando de ellos.*

Como puede apreciarse, dentro de esa gran estructura coordinada copulativa es donde se presenta la mayor cantidad de oraciones subordinadas; sin embargo, al formar parte de una cadena de coordinaciones, las oraciones principales que encabezan las construcciones subordinadas no pueden ser codificadas como tales puesto que prevalece la relación coordinante. Por lo tanto, cuando se utilice el término de oración principal solamente se hará

referencia a las oraciones que introducen construcciones subordinadas al inicio de un enunciado, dado que dichas estructuras no se encuentran previamente coordinadas. De lo anterior, también es posible deducir que los primeros términos de coordinación corresponden a oraciones simples, ya que no pueden ser a la vez oraciones principales. A continuación se presentarán ejemplos tanto de oraciones principales (5) como de primeros términos de coordinación (6).

(5) ID 2: ***Era un ave*** *que estaba en un cable* *y luego vino otra y la molestó.*

(6) ID 53: ***Estaba un pollito en un cable de luz*** *y empezaron a ir más pollitos y llegó un gran pollo*

Como puede observarse, en (5) la estructura marcada en negritas corresponde a una oración principal y la parte subrayada es su oración subordinada, ambas oraciones constituyen el primer término de coordinación de la oración *y luego vino otra*; no obstante, al ser una oración compuesta, la oración en negritas se codifica como oración principal y la oración subrayada, como subordinada. En cambio, en (6), dado que la oración en negritas es simple, se codifica como primer término de coordinación. Con lo anterior se esclarece la forma en que está constituida la muestra de la presente tesis, por lo que ahora es posible proseguir con el tipo de oraciones que fueron empleadas en ella.

5.3 Tipos de oraciones

Los 28 niños que participaron en la presente investigación produjeron un total de 357 oraciones, de las cuales seis fueron simples; 31 correspondieron a los primeros términos de coordinación y 15, a las oraciones principales; mientras que hubo 222 oraciones coordinadas y 83 construcciones subordinadas. Esta distribución así como el porcentaje que cada una de estas oraciones representa en el total de la muestra puede apreciarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución del tipo de oraciones en el corpus total		
Tipo de oración	Cantidad de oraciones	Porcentaje de oraciones
Simple	6	1.68%
Primeros términos de coordinación	31	8.68%
Coordinadas	222	62.19%
Principales	15	4.20%
Subordinadas	83	23.25%

Como se aprecia, la coordinación fue la estructura más productiva puesto que representa el 62.19% del total de oraciones, a ésta le sigue la subordinación que equivale al 23.25% y los primeros términos de coordinación que corresponden al 8.68%. Por su parte, las oraciones simples y las oraciones principales son las que ocurrieron en menor medida en el corpus –el 1.68% y el 4.20% de los casos respectivamente–, ya que sólo se presentaban al inicio de los enunciados.

Ahora bien, en cuanto a la producción individual, en la Tabla 2 puede apreciarse el promedio por tipo de oración que produjo cada niño. Asimismo, se muestra la producción máxima y mínima de cada clase de estructura en el total de la muestra.

Tabla 2. Producción individual promedio por tipo de oración				
Tipo de oración	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Simple	0	4	0.21	0.787
Primeros términos de coordinación	0	4	1.11	0.786
Coordinadas	3	18	7.93	3.265
Principales	0	3	0.54	0.793
Subordinadas	0	13	2.96	2.782

De la tabla anterior se deduce que la coordinación no sólo es la estructura que se produjo con mayor frecuencia, sino que también es la construcción más común de la muestra, ya que fue el único tipo de oración que presentaron todos los niños. Sin embargo, existe una gran variabilidad entre la producción total de oraciones de cada uno de los niños, puesto que el mínimo de oraciones emitidas fue de cinco y el máximo de 26. Es por ello que se decidió convertir la cantidad total de oraciones a porcentajes para apreciar de una forma más clara el uso que se tuvo de cada clase de estructura. En la Tabla 3 se presentan las medias de porcentaje de cada tipo de oración así como los parámetros mínimos y máximos de uso.

Tabla 3. Producción promedio en porcentajes por tipo de oración				
Tipo de oración	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Simple	0%	15.38%	1.23%	0.0374
Primeros términos de coordinación	0%	28.57%	9.80%	0.0681
Coordinadas	38.46%	92.31%	63.64%	0.1531
Principales	0%	16.67%	3.66%	0.0503
Subordinadas	0%	52%	21.67%	0.1421

Lo expresado en la Tabla 3 permite concluir que la coordinación representa siempre un porcentaje considerable (al menos del 38.46%) en las narraciones de cada uno de los niños. Además, es preciso mencionar que, de los 28 participantes aquí evaluados, solamente en dos de ellos la subordinación fue más frecuente que la coordinación, por lo que este último tipo de estructura parece ser el predominante en el lenguaje infantil. No obstante, al momento de analizar los diferentes tipos de estructura que se presentan dentro de la coordinación se encontró que, de los cinco tipos de coordinación posibles, los participantes de la presente muestra únicamente hicieron uso de dos clases de oraciones coordinadas: las

copulativas y las adversativas restrictivas. A continuación se realizará un análisis detallado de dichos tipos de estructuras para, posteriormente, revisar lo ocurrido en la subordinación.

5.3.1 Oraciones coordinadas

De los 222 casos de oraciones coordinadas, 205 (92.34%) corresponden a estructuras copulativas enlazadas mediante la conjunción *y*; mientras que los 17 (7.66%) casos restantes son oraciones adversativas restrictivas unidas por la conjunción *pero*. Con esto se deja en claro que la construcción predominante en toda la muestra fue la coordinación copulativa. Este tipo de coordinación permite unir, como se mencionó en el apartado 1.1.1 inciso a, tanto a oraciones simples como a oraciones compuestas. En el presente corpus se mostró una preferencia a enlazar estructuras simples, pues de los 205 casos de coordinación copulativa, 160 (78.05%) corresponden a oraciones simples (7) y 45 (21.95%), a oraciones subordinadas (8).

(7) ID 74: *Un pájaro se puso en un cable y otros iguales se empezaron a pelear y escucharon un ruido y voltearon*

(8) ID 8: *y cuando se colgó en el cable todo se hizo para abajo y cuando se hizo para abajo todas las palomas se hicieron a su lado así*

En cuanto a las oraciones compuestas es preciso añadir que solamente se presentó un caso en el que dos oraciones subordinadas que dependían de un solo verbo fueron enlazadas mediante la conjunción *y*. El ejemplo de ello puede apreciarse en (9), en donde las oraciones *iban a salir volando* y *se les iban a caer las alas* funcionan como objeto directo del verbo principal *darse cuenta*.³⁹

³⁹ Cabe señalar que en el presente corpus fue usada la forma verbal *darse cuenta que* sin la preposición *de*, por lo que se consideró que su complemento no funciona como un régimen de preposición sino como un objeto directo.

(9) ID 22: *pero ellos no se **daban cuenta** que iban a salir volando y se les iban a caer las alas*

Para cerrar con la coordinación, sólo resta mencionar que, de las 17 estructuras adversativas restrictivas, 11 (64.71%) unen oraciones simples (10) y 6 (35.29%), oraciones compuestas (11).

(10) ID 42: *Trató de unos pájaros que estaban peleando pero de pronto llegó un pájaro un poco feo*

(11) ID 66: *y luego de eso el grandote se cayó pero ellos querían que no jugara el grandote*

5.3.2 Oraciones subordinadas

Las oraciones subordinadas, por su parte, tuvieron una mayor variabilidad que las coordinadas, puesto que se presentaron los tres tipos de subordinación posibles en los siguientes porcentajes: sustantivas 33.73%; adjetivas 10.84%; y adverbiales 55.42%. La distribución anterior sobre el subtipo de oraciones subordinadas se presenta en la Tabla 4. Como puede observarse, las oraciones subordinadas adverbiales fueron el tipo de subordinación más frecuente. Entre ellas, se presentaron estructuras circunstanciales en un 43.48%; causales en un 50%; y cuantitativas en un 6.52%.

Tabla 4. Distribución de subtipos de oraciones subordinadas		
Total de casos: 83		
Tipos de subordinación	Cantidad de oraciones	Porcentaje de oraciones
Sustantivas	28	33.73%
Adjetivas	9	10.84%
Adverbiales	46	55.42%

Ahora bien, en cuanto a los subtipos de oraciones compuestas que emplearon los niños puede decirse, por un lado, que las oraciones subordinadas sustantivas fueron enlazadas mediante la conjunción *que* en un 75% de los casos tal y como se muestra en (12).

(12) ID 16: *y vieron **que** ya se iba a caer*

Por otro lado, se empleó un verbo en infinitivo el 21.43% de las veces como en (13);

(13) ID 5: *y luego el pájaro grande quería **jugar** con ellos*

mientras que las construcciones interrogativas o exclamativas indirectas estuvieron totalmente ausentes; sin embargo, se presentó un caso de sustantivación:

(14) ID 51: *entonces se subió a **lo que estaba colgando***

Respecto a la función gramatical de las oraciones subordinadas sustantivas, en el presente corpus predominó la de objeto directo (15) con el 71.43% de los casos, seguida de la de complemento de verbo de régimen preposicional (16) presente en el 17.86% de las ocasiones. Con menor frecuencia (10.71%) se presentaron las oraciones subordinadas sustantivas en función de sujeto (17).

(15) ID 16: *pero los pájaros no querían **que estuviera ahí el pájaro grande***

(16) ID 4: *y luego llegó una más grande y la trataban **de soltar***

(17) ID 63: *pero a los pajaritos no les gustaba **que estaría ahí***

Cabe señalar que, en las oraciones subordinadas sustantivas, no existió una predilección hacia algún tipo de verbo, pues ninguno de ellos predominó en más mitad de los casos.

En cuanto a las oraciones subordinadas adjetivas o de relativo debe mencionarse que todas ellas fueron enlazadas mediante el pronombre relativo *que* y, además, correspondieron únicamente a estructuras especificativas como la de (18)

(18) ID 2: *era un ave **que estaba en un cable***

Por su parte, en las oraciones subordinadas adverbiales circunstanciales se presentaron únicamente dos tipos de construcciones: las temporales (19) en un 55% y las modales (20) en un 45%.

(19) ID 57: y **mientras que** lo picotearon fueron cayendo

(20) ID 3: y los pájaros salieron **volando**

En cuanto a las construcciones modales cabe señalar que todos los ejemplos que ocurren en la presente tesis son idénticos a la forma expresada en (20), es decir, que corresponden a la construcción *salir + volando*.

Ahora bien, de las 23 estructuras causativas que ocurrieron, 17 (73.91%) fueron causales (21); cuatro (17.39%), finales (22); y dos (8.70%), condicionales (23); no se presentó ningún caso de oraciones subordinadas causativas concesivas. Los ejemplos siguientes ilustran cada una de las construcciones arriba mencionadas.

(21) ID 68: y entonces se les cayeron las plumas **porque salieron volando**

(22) ID 71: Un pájaro llegó a un cable **para descansar**

(23) ID 69: y vieron que **si tiraban al pájaro** ellos iban a ir hasta el cielo

Por último, resta señalar que sólo dos de los participantes presentaron construcciones cuantitativas. Uno de ellos empleó oraciones consecutivas (24) y el otro, una oración subordinada adverbial cuantitativa comparativa de igualdad cuyo verbo presentaba elipsis⁴⁰ (25).

(24) ID 71: pesaba **tanto que** dobló el cable hasta el piso

*salieron volando **tan rápido que** se les volaban sus plumas*

(25) ID 21: y el pájaro grande se puso en el cable **como los otros pájaros**

⁴⁰ Por elipsis se entiende aquí aquella omisión de un elemento gramatical en el discurso que puede ser recuperado gracias al contexto, ya sea por su carácter argumental o por contar con una antecedente o consecuente en el discurso (Brucart, 1999).

Con esto se concluye el apartado correspondiente a la forma en que los niños utilizaron los distintos tipos de oración compuesta. A continuación se presentan las diferencias que existieron entre el discurso oral y el discurso escrito.

5.4 Diferencias entre las modalidades del discurso

Como se mencionó en el procedimiento, la mitad de las narraciones recabadas fueron producidas de manera oral y la otra mitad, de manera escrita. Dichos relatos fueron analizados sintácticamente y gracias a ello fue posible calcular tres índices principales de madurez sintáctica (longitud promedio de la unidad-t, longitud promedio de la oración e índice de oración subordinada) así como uno secundario (índice de oración adjetiva). Cabe recordar que la forma de obtener dichos índices fue explicada en el apartado 1.2. A continuación se presentan, en la Tabla 5, las diferencias que existieron en los índices de madurez sintáctica entre la modalidad oral y la escrita.

Índices de madurez	Media oral	Media escrita	Diferencia
Longitud promedio de la unidad-t	7.33	6.32	1.01
Longitud promedio de la oración	5.50	5.34	0.16
Índice de oración subordinada	1.34	1.18	0.16
Índice de oración adjetiva	0.05	0.02	0.03

Para averiguar si las diferencias entre las modalidades eran estadísticamente significativas, se realizó una prueba-t⁴¹ para muestras independientes, la cual permitió conocer que no existía dicha diferencia significativa. No obstante, la forma en que se calcula el índice de oración subordinada difiere del análisis sintáctico aquí planteado, dado que,

⁴¹ La prueba-t –Es una prueba estadística para evaluar si dos grupos si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006, p. 460).

según Véliz (1988), no deben tomarse en cuenta las oraciones subordinadas que hayan sido construidas mediante formas no personales del verbo (infinitivo, participio, gerundio); sin embargo, de acuerdo con lo expuesto en el Capítulo 1, no hay ninguna razón gramatical para excluir dichas estructuras. Así que, el índice de oración subordinada volvió a calcularse tomando ahora en cuenta las oraciones construidas mediante verbos no personales y resultó lo expuesto en la Tabla 6.

Tabla 6. Diferencias en el índice de oración subordinada según la modalidad			
Índice de madurez	Media oral	Media escrita	Diferencia
Índice de Cláusula Subordinada	1.42	1.22	0.20

Respecto a este resultado es pertinente recordar que lo expresado después del punto decimal corresponde al porcentaje de oraciones subordinadas que se incluían en cada unidad-t. Así es claro que, en la oralidad, se incluía una oración subordinada en el 42% de los casos; mientras que en la escritura ocurría solamente en el 22% de las ocasiones. Con este resultado se realizó nuevamente la prueba-t para muestras independientes. Mediante dicha prueba se descubrió que las diferencias en el índice de oración subordinada entre la modalidad oral y escrita resultaban ser significativas ($t(26) = 2.061, p = .049$), es decir que, en cuanto al índice de cláusula subordinada, los participantes de la presente investigación tenían una narración sintácticamente más compleja en la oralidad que en la escritura.

Por tal motivo, se decidió comparar estadísticamente las medias de producción de las oraciones subordinadas entre las modalidades. En este caso, la prueba-t para muestras independientes también arrojó una diferencia significativa ($t(26) = 2.089, p = .047$), lo cual permitió concluir que, en cuanto a las construcciones subordinadas, el discurso oral de la presente muestra es más complejo que el escrito.

Ahora bien, respecto a la forma en que se emplearon las oraciones en cada tipo de modalidad, puede decirse que de las seis estructuras simples, cinco (83.34%) corresponden a la escritura y una (16.66%) a la oralidad. De los primeros términos de coordinación, 19 (61.29%) casos se presentan en la modalidad escrita y 12 (38.71%), en la oral. Por su parte, las oraciones principales tuvieron una mayor presencia en la oralidad –nueve casos (60%)– que en la escritura –seis casos (40%). En cuanto a las oraciones coordinadas puede señalarse que, del total de 222 construcciones, 118 corresponden a la modalidad oral (53%) y 104, a la escrita (47%). De ellas, se presentaron 111 oraciones copulativas (94%) y 7 adversativas restrictivas (6%) en la oralidad; mientras que en la escritura ocurrieron 94 casos de construcciones copulativas (90.4%) y 10 de adversativas restrictivas (10.6%).

Por su parte, en la subordinación, la proporción de oraciones a partir del total de 83 estructuras subordinadas resultó ser, para la modalidad oral, del 67% (56 oraciones); mientras que, para la modalidad escrita, fue del 33% (27 oraciones). La distribución del tipo de estructuras subordinadas en la oralidad fue la siguiente: 21 oraciones sustantivas (37.5%); 7, adjetivas (12.5%); y 28, adverbiales (50%); mientras que en la escritura se presentaron 7 oraciones sustantivas (26%); 2, adjetivas (7%); y 18, adverbiales (67%). En la Tabla 7 puede apreciarse la distribución por tipo de oraciones tanto de la subordinación como de la coordinación en la oralidad y la escritura.

Tabla 7. Distribución de los subtipos de oraciones en la oralidad y la escritura					
Coordinación					
Oral			Escrito		
Total de casos: 118 (53%)			Total de casos: 104 (47%)		
Tipo de oración	Cantidad de oraciones	Porcentaje	Tipo de oración	Cantidad de oraciones	Porcentaje
Copulativas	111	94%	Copulativas	94	90.4%
Adversativas	7	6%	Adversativas	10	10.6%

Subordinación					
Oral			Escrito		
Total de casos: 56 (67%)			Total de casos: 27 (33%)		
Tipo de oración	Cantidad de oraciones	Porcentaje	Tipo de oración	Cantidad de oraciones	Porcentaje
Sustantivas	21	37.5%	Sustantivas	7	26%
Adjetivas	7	12.5%	Adjetivas	2	7%
Adverbiales	28	50%	Adverbiales	18	67%

De lo anterior es posible concluir que los niños emplean de manera similar los subtipos de oraciones coordinadas en ambas modalidades; sin embargo, en la subordinación, la distribución de oraciones cambia, ya que el uso de las estructuras sustantivas y adjetivas se presenta en mayor medida en la oralidad; mientras que las oraciones adverbiales aparecen más en la escritura; sin embargo, en cuanto a la distribución en porcentajes se presenta un patrón similar. De este modo se cierra el presente apartado y resta ahora sólo responder el objetivo principal de la tesis en cuestión: ¿existe una relación entre las habilidades de lectura y la complejidad sintáctica en los niños?

5.5 Relaciones entre las habilidades de lectura y la sintaxis oracional infantil

Las habilidades de lectura de los niños fueron calculadas mediante la ENI (Matute et al., 2007). A partir de los 10 ejercicios de la subprueba de lectura que incluye dicha evaluación, se arrojaron puntuaciones compuestas en los subdominios de la precisión, la velocidad y la comprensión de lectura. En la Tabla 7 se muestran tanto los promedios de las tres habilidades de lectura mencionadas así como los puntajes mínimos y máximos de cada una de ellas. Como puede observarse, la precisión es la habilidad que presentó menor puntaje, mientras que la comprensión y la velocidad de lectura tuvieron puntuaciones similares; sin embargo todas las medias corresponden a un desempeño promedio, es decir que, en general, los niños de la presente muestra contaban con habilidades de lectura acordes a su edad.

Tabla 7. Media de las habilidades de lectura				
Habilidad de lectura	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Precisión	0.10	84	28.236	25.6364
Comprensión	1	95	40.857	27.1084
Velocidad	5	98	40.643	28.3917

Ahora bien, para conocer si lo expuesto en la Tabla 7 se relacionaba con los índices de complejidad sintáctica se realizó un análisis de correlación de Pearson⁴² entre las tres habilidades de lectura consideradas en la presente tesis y los tres principales índices de madurez sintáctica (longitud promedio de la unidad-t, longitud promedio de la oración, índice de oración subordinada) así como el índice secundario de oración adjetiva. Los resultados no mostraron ninguna correlación significativa entre dichas variables.

Por tal razón, se decidió realizar otro análisis de correlación de Pearson pero esta vez entre las habilidades de lectura y los porcentajes de los cinco tipos de oraciones –simples, primeros términos de coordinación, coordinadas, principales y subordinadas– empleadas por los niños. Este análisis mostró una correlación positiva entre la comprensión y el porcentaje de oraciones principales ($r = .377$; $p < 0.05$), es decir, que aquellos niños que comprenden más son los mismos que producen un mayor número de oraciones principales. Asimismo, existió una correlación negativa entre la velocidad de lectura y el porcentaje de primeros términos de coordinación ($r = -.470$; $p < 0.05$), esto significa, que los niños que leían más rápido producían una menor cantidad de primeros términos de coordinación. No obstante, no se presentó ninguna correlación entre las estructuras compuestas –coordinación y subordinación– y las habilidades de lectura de los niños.

⁴² Una correlación de Pearson —E una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón” (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 453). Su valor (r) puede variar en un rango de 0 a 1, siendo 1 la relación perfecta. Asimismo, las correlaciones puede ser positivas o negativas. Por correlación positiva se entiende una relación directamente proporcional, es decir, que mientras una variable aumenta, la otra también lo hace; en cambio, por correlación negativa debe entenderse una relación inversamente proporcional: mientras una variable aumenta, la otra disminuye.

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN

La presente tesis tuvo como objetivo principal averiguar si existía una relación entre las habilidades de lectura –precisión, comprensión y velocidad– y la complejidad sintáctica de narraciones tanto orales como escritas producidas por 28 niños hispanohablantes de ocho años de edad ($M = 8.16$) que cursaban el tercer grado de primaria en escuelas públicas del Distrito Federal. Asimismo, se buscaba conocer, a partir de la misma tarea, qué tipo de discurso –si el oral o el escrito– resultaba ser más complejo en dicha población. Por último, se planeó describir el tipo de oraciones empleadas por los niños. Con el fin de cumplir con todos los objetivos anteriormente propuestos, se diseñó una tarea de elicitación verbal a partir de un corto animado. Dicha tarea permitió que fueran recopiladas 14 narraciones orales y 14 narraciones escritas.

El análisis de dichas narraciones indicó, en primer lugar, que la coordinación fue el tipo de estructura más frecuente, lo cual sugiere que los participantes de la presente muestra aún prefieren emplear construcciones que son adquiridas en etapas tempranas del desarrollo (Aguado Alonso, 2002; Aparici et al., 1996; Ardery, 1980; Bloom et al., 1980; Hernández-Pina, 1984; Lust & Mervis, 1980); sin embargo, dichas construcciones se diferencian de las producciones infantiles en el hecho de que también enlazan, en el 21.95% de los casos, oraciones subordinadas.

Reportar la anterior información resulta relevante puesto que, en estudios con población hispanohablante en la etapa escolar (Barriga-Villanueva, 1990; Gili Gaya, 1960, 1972; Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa), no suele diferenciarse si los niños coordinan estructuras compuestas o simples. Además, aunque aquí se ha asumido que la coordinación es una construcción más sencilla que la subordinación (Hunt, 1970; RAE/ASALE, 2009; Véliz, 1988), sería pertinente que estudios futuros volvieran a poner en

duda la “facilidad” de la coordinación, puesto que este tipo de enlace permite unir tanto elementos simples como construcciones complejas.

Ahora bien, en cuanto al subtipo de oraciones que fueron empleadas, es interesante señalar que, aunque la coordinación resultó ser el tipo de estructura predominante, la variabilidad dentro de ella fue escasa, pues de los cinco tipos de coordinación posibles, únicamente se presentaron dos: el copulativo y el adversativo restrictivo. No obstante, en estudios previos sobre la narración de niños hispanohablantes, no se hace mención de algún otro tipo de estructura coordinada (Hess Zimmermann & González Olguin, 2013), por lo que es posible suponer que la presencia exclusiva de la coordinación copulativa así como de la adversativa restrictiva sea consecuencia de la naturaleza del género narrativo y no del conocimiento de las oraciones coordinadas por parte de los niños.⁴³ En cuanto a los nexos empleados para unir estos dos tipos de coordinación, debe mencionarse que sólo fueron utilizadas las conjunciones prototípicas *y* y *pero*, lo cual concuerda con estudios previos que no han reportado el uso de algún otro tipo de conjunción para tales construcciones en la población infantil (Aguado Alonso, 2002; Barriga-Villanueva, 1990; Gili Gaya, 1972; Hernández-Pina, 1984).

Asimismo, es posible comentar que, en cuanto a la supremacía de la coordinación copulativa, el alto índice de la conjunción *y* empleada para enlazar dos o más oraciones pudiese ser una muletilla de la oralidad mas no un claro indicador de coordinación; por lo tanto, la abundancia de ejemplos que se presentan no reflejarían objetivamente la coordinación copulativa. Lo anterior pudiese ocurrir de ese modo, dado que estudios con

⁴³ Aunado a esto, es preciso mencionar que, en el pilotaje realizado para la presente tesis, las narraciones de los diez adultos evaluados tampoco presentaron algún otro tipo de coordinación, avalando así que el uso de únicamente dos estructuras coordinadas se debe a la tarea presentada y no al conocimiento sintáctico de los hablantes.

población infantil reportan que, respecto a las oraciones compuestas, los niños tienden a emplearlas sin comprender por completo su significado (Bowerman, 1979; Diessel, 2004). No obstante, ya que no se realizó ninguna tarea de comprensión en la presente tesis y, dado que la abundancia de coordinación no se presentó únicamente en la oralidad, sino que también se encuentra en la escritura, todos los casos donde dos o más oraciones se unieron mediante la conjunción *y* fueron interpretados como oraciones coordinadas copulativas.

Por su parte, en cuanto a la subordinación, los niños de la presente muestra utilizaron los tres tipos de oraciones subordinadas posibles, presentando en mayor medida las estructuras adverbiales, seguidas de las sustantivas y, por último, las adjetivas. Este simple conteo numérico encuentra evidencia divergente con respecto del trabajo de Coloma, Peñaloza y Fernández (2007), quienes al evaluar narraciones orales de niños de tercer grado de primaria encontraron que las estructuras sustantivas se presentaban en mayor medida, seguidas de las adjetivas y, por último, las adverbiales. Una posible explicación para este hecho podría hallarse en las tareas de elicitación empleadas dado que, en la investigación de Coloma, Peñaloza y Fernández (2007), los niños debían volver a contar una historia que había sido relatada previamente por el experimentador, por lo que era posible que imitaran las estructuras escuchadas. En cambio, en el presente trabajo, todas las emisiones de los niños son inéditas, puesto que produjeron una narración a partir de un video sin emisiones lingüísticas. En un estudio con una metodología semejante (Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa) –es decir, donde las emisiones lingüísticas de los niños eran novedosas puesto que se generaban a partir de materiales sin diálogos ni voz narradora– se ha encontrado un patrón idéntico al de la presente tesis: se presentan en mayor medida las oraciones subordinadas adverbiales, luego las sustantivas y, por último, las adjetivas.

En cuanto a la forma en que se construyen cada uno de los tipos de estructuras subordinadas puede mencionarse, respecto a las oraciones sustantivas, que el hecho de que los niños empleen en un 75% de los casos la conjunción *que* para unir sus estructuras refleja una madurez sintáctica con respecto a los primeros años de vida, dado que investigaciones previas reportan que el primer mecanismo de unión entre oraciones subordinadas sustantivas es el uso del verbo en su forma infinitiva (Aparici et al., 1996; Rojas-Nieto, 2011). En cuanto a las funciones gramaticales que este tipo de oraciones desempeña, es posible mencionar que los niños aún presentan un patrón infantil pues, al igual que en los primeros años de vida (Aguado Alonso, 2002; Aparici et al., 1996; Gili Gaya, 1972; Hernández-Pina, 1984; Rojas-Nieto, 2011), siguen predominando las oraciones subordinadas sustantivas en función de objeto directo. Por otra parte, solamente se presenta una estructura sustantivada, por lo que es posible sugerir que la sustantivación de oraciones relativas es un proceso complejo que aún a los ocho años de edad no se realiza con regularidad.

Respecto a las oraciones subordinadas adjetivas, resulta interesante el hecho de que todas las estructuras sean especificativas, ya que esto implica que los niños hispanohablantes de ocho años de edad aún no incluyen dentro de sus narraciones información prescindible, es decir, que sólo emplean estructuras relativas que son indispensables para identificar a los referentes de los que están hablando. En cuanto a la función de estas oraciones, se encuentra que, de las nueve estructuras adjetivas que se presentan, el relativo de todas ellas desempeña la función de sujeto y, asimismo, acompañan en mayor medida al sujeto de la oración principal. Dado que estudios previos reportan que a una edad temprana las oraciones subordinadas adjetivas modifican con mayor frecuencia al objeto directo que al sujeto (Aparici et al., 1996; Limber, 1973), se deduce que los niños de la presente investigación ya emplean de una manera más madura las construcciones adjetivas. Como evidencia

divergente ante esta información se encuentra que, en otros trabajos con niños en edad escolar (Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa), las oraciones relativas son más empleadas para modificar al objeto directo que al sujeto de la oración.

Para cerrar la discusión sobre los tipos de oraciones subordinadas, resta mencionar a las construcciones adverbiales. De éstas, se presentaron estructuras circunstanciales, cuantitativas y causativas. Respecto a las oraciones subordinadas circunstanciales, ocurrieron tanto construcciones modales como temporales; sin embargo, como ya se mencionó en el apartado 5.3.2, las estructuras modales corresponden únicamente a la forma *salir + volando*. Es por ello sólo se detallarán únicamente las estructuras temporales, las cuales representan el 55% de los casos de las oraciones subordinadas adverbiales circunstanciales.

Las oraciones subordinadas temporales son de especial interés en la narración, ya que de ellas depende que exista secuencialidad o simultaneidad en los acontecimientos (Bocaz, 1989). En la presente muestra, estas estructuras solamente fueron enlazadas mediante los adverbios *cuando* y *mientras*, lo cual concuerda con estudios previos en los que se ha reportado que a esa edad ya se presentan dichos nexos (Barriga-Villanueva, 1990; Bocaz, 1989); sin embargo, esos mismos trabajos también reportan el uso de otras partículas de unión como *por mientras*, *al + infinitivo*, *luego* y *después*.

En cuanto a las estructuras causativas, se presentaron todos los tipos de oraciones, con excepción del periodo concesivo. Este hecho concuerda con investigaciones previas que señalan a la relación de concesión como un proceso de especial dificultad para los niños (Gili Gaya, 1972). Las oraciones causales fueron el tipo de oración subordinada adverbial que ocurrió en mayor medida dentro del corpus y se enlazaron, principalmente, mediante las conjunciones *porque* y *como*. Lo anterior se encuentra en concordancia con otras

investigaciones en donde la relación de causa eficiente ha predominado en la subordinación adverbial durante la etapa escolar (Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa).

Respecto a las construcciones finales y condicionales, debe mencionarse que en el presente corpus fueron escasas, aunque se ha reportado que se presentan en el habla infantil ya desde los tres años (Aparici et al., 1996; Hernández-Pina, 1984). En el caso de las oraciones causativas finales, este hecho podría deberse a que la narración de la presente muestra funciona como un discurso retrospectivo –se relata lo que ya ha pasado– por lo que incluir en ella oraciones prospectivas –como las construcciones finales– pudiese resultar complicado para los niños.

En cuanto a las construcciones condicionales, sólo se presentaron dos casos, por lo que podría afirmarse que este tipo de estructura aún está en desarrollo; no obstante, dado que se ha reportado un uso temprano del periodo condicional (Aguado Alonso, 2002; Aparici et al., 1996; Hernández-Pina, 1984), su escasez en la presente muestra resulta contradictoria. Una posible explicación ante este hecho radica en la fuente de donde provienen los datos de cada investigación. Los trabajos que han encontrado que los niños emplean oraciones condicionales desde antes de los tres años han analizado muestras de habla espontánea, por lo que se deduce que, aunque los niños sepan emplear las oraciones subordinadas condicionales en una conversación habitual, les resulta complicado utilizarlas en una narración y por ello este tipo de estructura ocurre de manera minoritaria en la presente muestra.

Por último, sólo resta mencionar las oraciones subordinadas adverbiales cuantitativas, de las cuales se presentó una estructura comparativa de igualdad y dos construcciones consecutivas. Ambos tipos de oraciones resultan anómalos en la sintaxis de los niños puesto que, de todos los estudios aquí consultados, únicamente en dos de ellos se

mencionan las oraciones comparativas (Aguado Alonso, 2002; Hernández-Pina, 1984) y ningún trabajo hace referencia a las construcciones consecutivas.

En cuanto a las oraciones comparativas, puede decirse que las investigaciones previas donde se reporta la presencia de este tipo de estructuras en etapas tempranas del desarrollo se supeditan al ámbito de la conversación controlada, la cual consiste en que el experimentador dirige al infante con el propósito de producir la estructura deseada (Aguado Alonso, 2002), por lo que la escasa presencia de este tipo de estructuras en la presente muestra podría deberse, una vez más, al medio del que provienen los datos. Además, se ha señalado que las estructuras comparativas se presentan de manera elíptica –sin verbo en la oración comparativa– (Aguado Alonso, 2002) y que, por lo general, la oración principal es producida por el interlocutor, mas no por el infante; siendo impreciso el momento en que los niños son capaces de crear una construcción comparativa completa por sí mismos.

Respecto a las oraciones subordinadas cuantitativas consecutivas, no se encontró bibliografía previa sobre el uso de este tipo de estructuras por parte de los niños. Aunado a ello, dado que las dos estructuras cuantitativas consecutivas que ocurrieron en el presente corpus fueron producidas únicamente por un participante, podría considerarse que este tipo de oración es una estructura fuera del dominio lingüístico general de los niños hispanohablantes de ocho años de edad.

Ahora bien, en cuanto a qué tipo de discurso tuvo una mayor complejidad sintáctica se encontró que en los niños el discurso oral tendió a ser más complejo que el escrito en todos los índices de madurez sintáctica aquí calculados; sin embargo, solamente en el caso del índice de oración subordinada dicha diferencia fue significativa. Lo anterior concuerda con lo señalado por Heller (1980), quien decía que el número de oraciones subordinadas era

un buen indicador de la madurez sintáctica en los niños, pero dejaba de ser eficiente en la población adulta.

No obstante, esa misma información es contraria a lo hallado por Silva, Sánchez-Abchi y Borzone (2010) en niños hispanohablantes de primer y segundo grado de primaria, ya que las autoras reportan que las narraciones tanto escritas como orales difieren de manera significativa en todos los índices principales de madurez sintáctica, excepto en el índice de oración subordinada. Por esa razón, Silva, Sánchez-Abchi y Borzone (2010) habían supuesto que las habilidades de transcripción no se relacionaban con la sintaxis oracional de los niños; sin embargo, ya que en la presente muestra se hallaron diferencias significativas solamente en el índice de oración subordinada, puede sugerirse, entonces, que las habilidades de transcripción sí llegan a afectar el desempeño sintáctico oracional.

En cuanto al tipo de discurso que resultó ser más complejo cabe señalar que, aunque efectivamente todos los índices de madurez sintáctica son mayores en la oralidad que en la escritura, las diferencias entre los tipos de discurso de la presente muestra son mínimas. Por lo tanto, parece ser que los niños hispanohablantes de ocho años aún se encuentran en la fase de consolidación de la escritura (Kroll, 1981), puesto que sus producciones tanto orales como escritas son muy semejantes, tal y como se había planteado en la hipótesis. No obstante, en el caso de las estructuras subordinadas, el discurso oral es significativamente más complejo.

Tal superioridad de la oralidad ha sido avalada por investigaciones previas (Beaman, 1984; Poole & Field, 1976), pero debe recordarse que dicha aseveración no es consistente y existen otros trabajos que encuentran evidencia divergente ante este hecho (O'Donnell, 1974). Pese a ello, la mayor parte de los trabajos con niños ha señalado que, en etapas tempranas, el discurso oral tiende a ser más complejo que el escrito y, posteriormente, esta

complejidad se invierte, es decir, el discurso escrito se vuelve más complejo que el oral (Harrell, 1957; Kroll & Lempers, 1981; Loban, 1976; O'Donnell et al., 1967). La explicación a este hecho radica en las dificultades que representa el sistema escrito, puesto que –según lo han señalado investigaciones previas (Hess Zimmermann & González Olguin, 2013; Kroll, 1981; Silva et al., 2010)– los niños que han comenzado su proceso de alfabetización emplearán la mayoría de sus recursos cognitivos en generar una correcta transcripción escrita y será sólo en etapas posteriores –cuando la codificación haya sido automatizada– que se centrarán en los procesos sintácticos que son capaces de expresar en la oralidad.

Aunque dicho patrón del desarrollo parece mantenerse, algunas investigaciones en lengua inglesa han reportado que en la edad adulta la oralidad es más compleja que la escritura (Beaman, 1984; Poole & Field, 1976), lo cual resulta contrario al patrón de desarrollo que los niños presentan. Una de las explicaciones ante esta evidencia contraintuitiva es que un mayor número de oraciones subordinadas puede *oscurecer* un texto, es decir, provoca que un escrito sea más difícil de comprender (Poole & Field, 1976). No obstante, es probable que esta explicación se supedite a la lengua inglesa, dado que carece de mecanismos eficientes de autoreferencia pues no presenta de manera consistente flexión morfológica de género ni de número. Por lo tanto, es posible que, en el español, la tendencia ante un discurso escrito sintácticamente más complejo que el oral se mantenga en la edad adulta. Sin embargo, con los datos de la presente investigación únicamente es posible apuntar que a los ocho años de edad el discurso tanto oral como escrito de los niños hispanohablantes de la presente muestra es semejante y solamente se encuentran diferencias significativas en el índice de oración subordinada.

Respecto al tipo de oraciones que fueron empleadas en cada modalidad del discurso, puede señalarse que, en la subordinación, las estructuras fueron utilizadas de manera similar tanto en la oralidad como en la escritura, puesto que en ambos casos predominaron las oraciones subordinadas adverbiales, seguidas de las sustantivas y las adjetivas. Por su parte, en la coordinación se presentó el único tipo de estructura que fue más abundante en la escritura que en la oralidad: la coordinación adversativa restrictiva. De este tipo de oración ocurrieron, en la oralidad, siete casos; mientras que en la escritura, diez. Este dato concuerda con el estudio de Hess Zimmermann y González Olguin (2013) quienes encontraron el mismo patrón respecto a esta estructura en niños de quinto y octavo grado; sin embargo, a diferencia de dicho trabajo, esta información no representa evidencia suficiente para indicar que el discurso escrito es más complejo que el oral, puesto que en todos los índices de madurez sintáctica y en los demás tipos de oraciones, la oralidad fue más compleja.

Ahora bien, toca el turno de dar respuesta al objetivo principal de la presente tesis: ¿existe una relación entre las habilidades de lectura y la complejidad sintáctica de los niños hispanohablantes de ocho años de edad evaluados en esta investigación? La hipótesis a la anterior pregunta consistía en suponer que aquellos niños que cuentan con mayores habilidades de lectura –ya fuese en el subdominio de la precisión, la comprensión o la velocidad– generarían, asimismo, un discurso sintácticamente más complejo, independientemente de la modalidad en la que hubiesen producido su narración.

Los resultados mostraron que la anterior hipótesis no fue cumplida, dado que no existió ninguna correlación significativa entre los índices de madurez sintáctica y las habilidades de lectura. Por esa razón, se decidió expandir el análisis de correlación a los cuatro tipos de oraciones codificadas en la presente muestra. Con este análisis se esperaba que existiese una relación entre las habilidades de lectura y las oraciones subordinadas,

puesto que de ellas depende, principalmente, la mayor complejidad sintáctica en los escritos (Véliz, 1988). La anterior hipótesis tampoco fue corroborada; sin embargo, existieron dos correlaciones significativas entre la velocidad de lectura y los primeros términos de coordinación así como entre la comprensión y las oraciones principales. Antes de explicar tales correlaciones significativas, se ofrecerá una posible explicación hacia el hecho de que no haya existido una correlación entre las habilidades de lectura y los índices de madurez sintáctica.

A pesar de que varios trabajos sugieren, tanto con evidencia empírica (Heller, 1980; Zeman, 1969) como sin ella (Coloma et al., 2007; Gummersall & Strong, 1999; Hess Zimmermann & González Olguin, 2013; Jackson-Maldonado & Maldonado Soto, en prensa), que un mayor nivel de lectura se refleja en una mayor complejidad sintáctica, en la presente investigación no existió dicha relación. Una posible explicación ante este hecho se encuentra en la población evaluada, dado que todos los niños presentaron un desempeño lector semejante por lo que no existió gran variabilidad en los resultados, lo cual impidió que se generaran correlaciones significativas entre las variables de habilidad de lectura y los índices de madurez sintáctica. Para resolver este problema, futuras investigaciones deberían comparar grupos de altos y bajos lectores con el fin de encontrar diferencias significativas entre la producción sintáctica de ambas poblaciones.

Aunque las contribuciones futuras de la presente investigación son pertinentes, la evidencia empírica con la que se cuenta no sugiere una relación directa entre las habilidades de lectura y la complejidad sintáctica de los 28 niños hispanohablantes de ocho años de edad que participaron en la presente muestra; sin embargo, con los resultados aquí obtenidos sí es posible indicar una relación indirecta. La anterior afirmación se sustenta en las dos correlaciones significativas que existieron entre las habilidades de lectura y las oraciones

principales así como con los primeros términos de coordinación. La primera correlación negativa entre la velocidad y los primeros términos de coordinación sugiere que, cuanto más rápido se lea, menos estructuras simples serán empleadas para iniciar un enunciado; mientras que la correlación positiva entre la comprensión y las oraciones principales indica que los mejores comprensores son más capaces de expandir sus oraciones mediante otra oración.

A pesar de que los resultados anteriormente expuestos pareciesen indicar conclusiones diferentes, en realidad constituyen un mismo hecho. Si se recuerda la manera en que las oraciones de la presente muestra fueron codificadas, podrá descubrirse fácilmente que los primeros términos de coordinación y las oraciones principales se excluían mutuamente. Esto es, que si un texto comenzaba con una oración principal no podía iniciar, al mismo tiempo, con un primer término de coordinación y, dado que la mayoría de los participantes utilizaron un solo enunciado para generar su narración por completo, únicamente existió la posibilidad de emplear o un primer término de coordinación o una oración principal en cada una de las emisiones.

Por lo tanto, se entiende que los niños que más comprendían producían un mayor número de oraciones principales, el cual también significaba un menor número de primeros términos de coordinación; mientras que los niños que leían más rápidamente producían menos primeros términos de coordinación, lo cual repercutía en un mayor número de oraciones principales. Ahora bien, el hecho de que tanto los lectores más veloces como los mejores comprensores produzcan más oraciones principales puede interpretarse como un indicio de que un mayor nivel de lectura se relaciona con una mayor capacidad de expandir las oraciones mediante otras oraciones, es decir, una mayor capacidad para emplear oraciones subordinadas. Es así como los resultados de la presente tesis sugieren que sí existe

una relación, al menos en un nivel indirecto, entre las habilidades de lectura y la sintaxis oracional infantil.

Como limitantes de la presente tesis resta mencionar que, estudios futuros, también debiesen controlar el tiempo de exposición a la lectura –fuera del aula escolar– con el que cuenta cada uno de los participantes, puesto que investigaciones previas (Jamet, 2006) han señalado que el tiempo de lectura es un buen predictor del desempeño lector. Asimismo, se reitera la necesidad de trabajar con poblaciones cuyas habilidades de lectura sean más dispares, para descubrir si de este modo se encuentran relaciones directas entre las habilidades de lectura y la complejidad sintáctica. Aunado a ello cabe señalar que pudiese ser que otras variables, tales como el tamaño de vocabulario o el ingreso a la escuela como un nuevo entorno social, pudiesen ser las que modifican la sintaxis oracional en los niños.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos gracias al presente trabajo representan una aportación pionera en la lengua española dado que, en la revisión teórica realizada para la presente investigación, no se cuenta con estudios que aporten evidencia empírica ante la suposición ampliamente aceptada de que un mayor nivel de lectura repercute en la competencia sintáctica de los hispanohablantes. Los resultados aquí obtenidos sugieren que, efectivamente, aquellos niños que cuenten con mayores habilidades de lectura producirán discursos sintácticamente más complejos; no obstante, la evidencia no es clara –pues no existe una relación directa entre las variables– por lo que esta información requiere ser corroborada. Continuar realizando trabajos en esta línea de investigación resulta de especial importancia, ya que encontrar información fehaciente acerca del impacto que tiene la lectoescritura en la competencia lingüística permitirá, tanto a docentes como a investigadores, contar con evidencia suficiente para replantear la importancia de la alfabetización como un elemento lingüístico que mejora las capacidades de expresión tanto oral como escrita.

Los resultados de la presente investigación también demostraron que elicitación de narraciones a partir de materiales que no permiten la imitación de frases u oraciones resulta ser un método más efectivo y natural de evaluar la competencia sintáctica de los hablantes; aunque debe recordarse que dicha competencia siempre se encuentra regida por la modalidad del discurso. Asimismo, se demuestra la importancia de contar con poblaciones amplias al momento de tratar de indicar qué estructuras sintácticas son empleadas por los niños a determinada edad, ya que ciertas construcciones se presentan como casos únicos en algunos participantes de la muestra pero no por ello deben considerarse como estructuras comunes a la edad de ocho años.

Por último, sólo resta señalar que la presente investigación resalta la importancia de los estudios interdisciplinarios, ya que refleja un trabajo en conjunto entre la psicología y la lingüística dado que ambas disciplinas se conjugaron con el fin de ofrecer una respuesta ante la tesis del presente trabajo. Así queda en claro que, sin la metodología y el control de variables ofrecido por la psicología, no hubiese sido posible presentar correlaciones estadísticamente significativas y, al mismo tiempo, sin el análisis lingüístico no sería posible evaluar la sintaxis oracional, que es la habilidad en cuestión. Así se concluye el presente proyecto de investigación titulado *La sintaxis oracional en niños hispanohablantes y su relación con las habilidades lectoras*.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Abadzi, H. (2008). Efficient learning for the poor: new insights into literacy acquisition for children. *International Review of Education*, 54(5), 581–604.
- Aguado Alonso, G. (2002). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Manual de evaluación del T.S.A.* Madrid: CEPE.
- Ahmadian, M. J., Tavakoli, M., & Vahid Dastjerdi, H. (2012). The combined effects of online planning and task structure on complexity, accuracy and fluency of L2 speech. *The Language Learning Journal*, 43, 41–56.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.
- Allende, F., & Condemarín, M. (1990). *Lectura: teoría, evaluación y desarrollo.* Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Angosto, A., Sánchez, P., Álvarez, M., Cuevas, I., & León, J. A. (2013). Evidence for top-down processing in reading comprehension of children. *Psicología Educativa*, 19(2), 83–88.
- Aparici, M., Capdevilla, M., Serra, M., & Serrat, E. (1996). Adquisición y desarrollo de la sintaxis: la oración compuesta. En M. Pérez-Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado.* Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- Ardery, G. (1980). On coordination in child language. *Journal of child language*, 7, 305–320.
- Ardila, A. (1998). Semantic paralexias in the spanish language. *Aphasiology*, 12(10), 885–900.
- Aveledo, F., & González, L. (2008). La adquisición de las cláusulas relativas en niños hispanohablantes: un proceso dependiente de múltiples factores. *Lingua Americana*, XII(23), 9–36.
- Barriga-Villanueva, R. (1985). La producción de oraciones relativas en niños mexicanos de seis años. En R. Barriga-Villanueva (ed.), *Estudios sobre habla infantil en los años escolares “un solecito calientote”.* México: COLMEX.
- Barriga-Villanueva, R. (1990). Los nexos en el lenguaje infantil. Un primer acercamiento. En V. Demonte & B. Garza-Cuarón (eds.), *Estudios de lingüística de España y México* (pp. 315–326). México: UNAM, COLMEX.

- Beaman, K. (1984). Coordination and subordination revisited: syntactic complexity in spoken and written narrative discourse. En D. Tannen (ed.), *Coherence in Spoken and Written Discourse* (pp. 45–80). Norwood: ALEX.
- Behares, L. (1982). La lectoescritura como problema psicolingüístico. *Lectura y vida*, 3, 1–5.
- Bellugi, U. (1971). Simplification in children's language. En R. Huxley & E. Ingram (eds.), *Language acquisition: models and methods* (pp. 95–119). London: Academic Press.
- Beristáin, H. (2013). *Diccionario de retórica y poética* (Novena). México: Porrúa.
- Berko-Gleason, J. (2010). El desarrollo del lenguaje. Una revisión y una vista preliminar. En J. Berko-Gleason & R. Bernstein (eds.), *El desarrollo del lenguaje* (7ma. ed., pp. 1–37). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Biber, D. (1986). Spoken and written textual dimensions in english: resolving the contradictory findings. *Language*, 62(2), 384–414.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K., & Fiess, K. (1980). Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of child language*, 7, 235–261.
- Bocaz, A. (1989). Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 27, 5–22.
- Bowerman, M. (1979). The acquisition of complex sentences. En P. Fletcher & M. Garman (eds.), *Language acquisition. Studies in first language development* (pp. 285–305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Braine, M. (1963). The ontogeny of english phrase structure: the first phase. *Language*, 39(1), 1–13.
- Brown, R. (1973). *A first language. The early stage*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brucart, J. M. (1999). La elipsis. En I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2787–2863). Madrid: Espasa Calpe.
- Calude, A. S. (2007). *Demonstrative clefts in spoken english*. Universidad de Auckland.
- Chafe, W., & Tannen, D. (1987). The relation between written and spoken language. *Annual Review of Anthropology*, 16, 383–407.
- Coloma, C. J., Peñalosa, C., & Fernández, R. (2007). Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45, 33–44.
- Coltheart, M., & Curtis, B. (1993). Models of reading aloud: dual-route and parallel distributed processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589–608.

<http://doi.org/10.1037//0033-295X.100.4.589>

- Coulmas, F. (1986). What writing can do to language: some preliminary remarks. En S. P. X. Battestini (ed.), *Developments in Linguistics and Semiotics Language. Teaching and Learning Communication across Cultures*. Washington: Georgetown University Press.
- de la Vega Arias, T. de J., & Alvarado Castellanos, M. (2013). Escuchar, mirar y reconstruir. Las posibilidades infantiles de coordinar una doble trama a partir de la lectura de un «libro-álbum». En A. Auza Benavides & K. Hess Zimmermann (eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 173–212). México: Ediciones DeLaurel.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diessel, H., & Tomassello, M. (2000). The development of relative clauses in English. *Cognitive Linguistics*, 11, 131–151.
- Egglestone, R. (2000). *For the birds*. Emeryville: Pixar Animations Studios.
- Evans, R. (1979). The relationship between the reading and writing of syntactic structures. *Research in the Teaching of English*, 13(2), 129–135.
- Fowler, A. (1988). Grammaticality judgments and reading skill in grade 2. *Annals of Dyslexia*, XXXVIII, 73–94.
- Fries, C. (1963). The nature of the reading process. En *Linguistics and Reading* (pp. 113–132). New York: Rinehart and Winston, Inc.
- Gearheart, B. R. (1987). *Incapacidad para el aprendizaje. Estrategias educativas*. México: El Manual Moderno.
- Gili Gaya, S. (1960). *Funciones gramaticales en el habla infantil*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Gili Gaya, S. (1972). *Estudios del lenguaje infantil*. Barcelona: Biblograf.
- Gillam, R., & Johnston, J. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1303–1315.
- Goodman, K. S. (1976a). Behind the eye: what happens in reading. En H. Singer & R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- Goodman, K. S. (1976b). Reading: a psycholinguistic guessing game. En H. Singer & R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International

Reading Association.

- Gummersall, D. M., & Strong, C. J. (1999). Assessment of complex sentence production in a narrative context. *Language, speech and hearing services in schools*, 30, 152–164.
- Gutiérrez-Clellen, V., & Hofstetter, R. (1994). Syntactic complexity in Spanish narratives: a developmental study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 645–654.
- Guzmán Rosquete, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. Universidad de la Laguna.
- Hamburger, H., & Crain, S. (1982). Relative acquisition. En S. A. Kuczaj (ed.), *Language development. Vol. 1: syntax and semantics*. Hillsdale: LEA.
- Harrell, L. (1957). A comparison of the development of oral and written language in school-age children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 22(3), 1–77.
- Heller, M. (1980). The reading-writing connection: an analysis of the written language university freshmen at two reading levels. En *Annual Meeting of the National Reading Conference* (pp. 2–24).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: COLMEX.
- Hess Zimmermann, K., & Auza Benavides, A. (2013). Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. En A. Auza Benavides & K. Hess Zimmermann (eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 7–24). México: Ediciones DeLaurel.
- Hess Zimmermann, K., & González Olguin, L. (2013). Uso de conectores discursivos en narraciones orales y escritas de niños y adolescentes. En A. Auza Benavides & K. Hess Zimmermann (eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 261–297). México: Ediciones DeLaurel.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (1996). *The origins of grammar. Evidence from early language comprehension*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Hunt, K. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. *NCTE*.
- Hunt, K. (1970). Syntactic maturity in school children and adults. *Monographs of the*

- Society of Research in Child Development*, 35.
- Illich, I. (2002). *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: Un comentario al "Didascalicon" de Hugo de San Víctor*. México: FCE.
- Jackson-Maldonado, D., & Maldonado Soto, R. (en prensa). La complejidad sintáctica en niños con y sin trastorno primario de lenguaje. En I. Rodríguez Sánchez & E. Vázquez (eds.), *Lingüística Funcional*. Santiago de Querétaro: UAQ.
- Jamet, É. (2006). *Lectura y éxito escolar*. Buenos Aires: FCE.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: the CI perspective. *Discourse processes*, 39(2-3), 125–128.
- Kosmidis, M., Tsapkini, K., Vasiliki, F., Vlahou, C., & Kiosseoglou, G. (2004). Semantic and phonological processing in illiteracy. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 10, 818–827.
- Kroll, B. M. (1981). Developmental relationships between speaking and writing. En B. M. Kroll & R. J. Vann (eds.), *Exploring Speaking-Writing Relationships. Connections and Contrasts*. Urbana: NCTE.
- Kroll, B. M., & Lempers, J. D. (1981). Effect of mode of communication on the informational adequacy of children's explanations. *The Journal of Genetic Psychology*, 138(1), 27–35.
- Landi, N., & Perfetti, C. a. (2007). An electrophysiological investigation of semantic and phonological processing in skilled and less-skilled comprehenders. *Brain and Language*, 102, 30–45.
- Liberman, I., & Shankweiler, D. (1979). Speech, the alphabet, and teaching to read. En L. B. Resnick & P. A. Weaver (eds.), *Theory and Practice of Early Reading. Vol. 2*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Limber, J. (1973). The genesis of complex sentences. En T. Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 169–185). New York: Academic Press.
- Loban, W. (1976). *Language development: kindergarten through grade twelve*. Urbana: NCTE.
- Lope Blanch, J. M. (1984). *El concepto de oración en la lingüística española*. México: UNAM.

- López García, Á. (1999). Relaciones paratácticas e hipotácticas. En I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lust, B. (1977). Conjunction reduction in child language. *Journal of child language*, 4, 257–288.
- Lust, B., & Mervis, C. (1980). Development of coordination in the natural speech of young children. *Journal of child language*, 7, 279–304.
- Mani, N., & Huettig, F. (2014). Word reading skill predicts anticipation of upcoming spoken language input: A study of children developing proficiency in reading. *Journal of Experimental Psychology*, 126, 264–279.
- Matute, E., Roselli, M., Ardila, A., & Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil [ENI]: manual de aplicación*. México: El Manual Moderno.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity to process information. *Psychology review*, 63(2), 81–97.
- Miller, J., & Weinert, R. (2002). Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje. En E. Ferreiro (ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 77–110). Barcelona: Gedisa.
- Molina García, S. (s. f.). *Psicopedagogía de la lengua escrita. Vol. I*. Madrid: EOS.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7(4), 323–331. [http://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90020-9](http://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9)
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of memory and language*, 39, 85–101. <http://doi.org/10.1006/jmla.1998.2564>
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229–241.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 342–356.
- Nicholson, T. (1998). The flashcard strikes back. *The Reading Teacher*, 52(2), 188–192.
- O'Donnell, R. (1974). Syntactic differences between speech and writing. *American Speech*, 49, 102–110.
- O'Donnell, R., Griffin, W. J., & Norris, R. C. (1967). A transformational analysis of oral and written grammatical structures in the language of children in grades three, five, and

- seven. *The Journal of Educational Research*, 61(1), 35–39.
- O’Grady, W. (1997). *Syntactic development*. Chicago: The university of chicago.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En T. Givón (ed.), *Discourse and syntax* (pp. 51–80). New York: Academic Press.
- Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2014). Why do children differ in their development of reading and related skills? *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 38–54.
- Ong, W. (1987). La escritura reestructura la conciencia. En *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Ow González, M., & Alvarado Barra, C. (2013). Niños que narran: aumento en la complejidad discursiva y sintáctica durante la edad escolar. *Literatura y Lingüística*, 28, 149–168.
- Peredo Merlo, M. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles educativos*, XXII(94), 57–69.
- Perera, K. (1986). Language acquisition and writing. En P. Fletcher & M. Garman (eds.), *Language acquisition. Studies in first language development* (pp. 494–518). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Zorrilla, M. J. (1998). La comprensión lectora: un objetivo. En *La educación lectora encuentro iberoamericano*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Petersson, K. M., Reis, A., Askelöf, S., Castro-Caldas, A., & Ingvar, M. (2000). Language processing modulated by literacy: a network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects. *Journal of cognitive neuroscience*, 12(3), 364–382. <http://doi.org/10.1162/089892900562147>
- Poole, M. E., & Field, T. W. (1976). A comparison of oral and written code elaboration. *Language and speech*, 19(4), 305–312.
- Purcell-Gates, V. (1988). Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read to kindergartners and second graders. *Research in the Teaching of English*, 22(2), 128–160.
- Quintanal Díaz, J. (1997). *La lectura. Sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid: Bruño.
- RAE. (1981). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- RAE/ASALE. (2009). *Nueva Gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I y II*.

Madrid: Asociación de Academias de la lengua española.

RAE/ASALE. (2010a). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Asociación de Academias de la lengua española.

RAE/ASALE. (2010b). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Rojas-Nieto, C. (2009). Before grammar: cut and paste in early complex sentences. En J. Grinstead (ed.), *Hispanic child language. Typical and impaired development. Vol. 50*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Rojas-Nieto, C. (2011). La entrada a la complejidad y el uso lingüístico. Construcciones con dos verbos en la adquisición temprana del español. En C. Rojas-Nieto & D. Jackson-Maldonado (eds.), *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*. México: UNAM, UAQ.

Roselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202–210.

Sattler, J. (2010). *Guía de recursos. Evaluación Infantil. Fundamentos Cognitivos. Vol. I* (5ta. ed.). México: El Manual Moderno.

Schafer, J. C. (1981). The linguistics analysis of spoken and written texts. En B. M. Kroll & R. J. Vann (eds.), *Exploring Speaking-Writing Relationships. Connections and Contrasts*. Urbana: NCTE.

Schild, U., Röder, B., & Friedrich, C. K. (2011). Learning to read shapes the activation of neural lexical representations in the speech recognition pathway. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 1(2), 163–174. <http://doi.org/10.1016/j.dcn.2010.11.002>

Schlesinger, I. M. (1971). Learning grammar: from pivot to realization rule. En R. Huxley & E. Ingram (eds.), *Language acquisition: models and methods* (pp. 79–93). London: Academic Press.

Schlesinger, I. M. (1982). El desarrollo gramatical: los primeros pasos. En E. Lenneberg & E. Lenneberg (eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 324–329.

Silva, M. L., Sánchez-Abchi, V., & Borzone, A. (2010). Subordinated clauses usage and assessment of syntactic maturity: a comparison of oral and written retellings in beginning writers. *Journal of Writing Research*, 2(1), 47–64.

- Slobin, D. I. (1969). Universals of grammatical development in children. En *Language-Behavior Research Laboratory*.
- Smith, A., Monaghan, P., & Huettig, F. (2014). Literacy effects on language and vision: emergent effects from an amodal shared resource (ASR) computational model. *Cognitive Psychology*, 75, 28–54.
- Smith, F. (2001). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: A. Machada Libros.
- Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: a synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60(5), 627–642.
- Tager-Flushberg, H., de Villiers, J., & Hakuta, K. (1982). The development of sentence coordination. En S. A. Kuczaj (ed.), *Language development. Vol. 1: syntax and semantics*. Hillsdale: LEA.
- Tager-Flushberg, H., & Zukowski, A. (2010). La unión de las palabras. Morfología y sintaxis en los años escolares. En J. Berko-Gleason & N. Bernstein-Ratner (eds.), *El desarrollo del lenguaje* (7ma. ed., pp. 147–201). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58(1), 1–21.
- Valles Arándiga, A. (2005). Compresión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT*, 11, 49–61.
- Véliz, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 26, 105–141.
- Wechsler, D. (2003). *WAIS-III Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos III. Manual de aplicación. Versión estandarizada*. México: El Manual Moderno.
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV Escala Wechsler de Inteligencia para Niños IV. Manual técnico. Versión estandarizada*. México: El Manual Moderno.
- Zeman, S. (1969). Reading comprehension and writing of second and third graders. *The Reading Teacher*, 23(2), 144–150.
- Zoccolotti, P., De Luca, M., Di Pace, E., Gasperini, F., Judica, A., & Spinelli, D. (2005). Word length effect in early reading and in developmental dyslexia. *Brain and Language*, 93(3), 369–373. <http://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.10.010>

VIII. APÉNDICES

Apéndice 1

Estimados padres de familia:

La Universidad Nacional Autónoma de México, por medio de la Facultad de Psicología y el Laboratorio de Psicolingüística, tiene el placer de invitarlos a participar en un estudio sobre cómo los niños construyen narraciones simples. La participación dentro de este proyecto consiste en realizar, por un lado, un ejercicio sencillo (p. ej., diseñar figuras con cubos de madera) que nos permite obtener un aproximado del Coeficiente Intelectual de su hijo, y por el otro lado, su Nivel de Lectura.

La evaluación se realizará de la siguiente manera:

1. Entrega de un cuestionario para padres que permitirá al equipo de trabajo conocer si ustedes aprueban, por medio de un consentimiento informado que se le proporcionará, el que su hijo participe.
2. Aplicación de los ejercicios que nos permitan obtener el aproximado del Coeficiente Intelectual y del Nivel de Lectura de su hijo, esto siempre en consideración de la edad. Cabe aclarar que los resultados de estas pruebas son personales, anónimos y se entregarán únicamente a los padres de familia.
3. Obtención de narraciones orales y escritas por parte de su hijo a partir de un video infantil.

Si ustedes están de acuerdo con participar en la primera etapa de este proyecto, solicito de la manera más atenta firmen la presente carta de aceptación y asimismo contesten el breve cuestionario aquí anexado. Si por el contrario, no desean participar en la presente investigación, agradecemos mucho su atención y solicitamos de la manera más atenta regresen el material al profesor de la institución escolar.

Para cualquier aclaración que juzguen pertinente, pueden comunicarse directamente con la Dra. Natalia Arias Trejo o con la estudiante Isi Sarai López Pineda al 56 22 22 87 o al 044 55 45 57 11 18.

—**PO MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU**”
Ciudad Universitaria, D.F., a 25 de agosto del 2014

Natalia Arias Trejo
Profesor Asociado C de T.C.
Directora del Laboratorio de Psicolingüística

Acepto que mi hijo(a) _____ participe en la investigación

Nombre y firma del padre, madre o tutor

