



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS

ESTUDIO DE COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN ALGUNAS OBRAS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

PRESENTA

MARCELA MIRANDA ÁLVAREZ

ASESORA:

DRA. CHANTAL MELIS VAN EERDEWEGH

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2022



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.

Es dulce, a veces, volver a ver el mundo con ojos de niño.

Paul Hazard

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. EN TORNO A LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL	12
1.1 Definición y características de la Literatura Infantil y Juvenil	12
1.2 El lenguaje en la Literatura Infantil y Juvenil	16
1.3 Acercamientos lingüísticos a la Literatura Infantil y Juvenil	19
CAPÍTULO II. ESTRUCTURAS ORACIONALES	24
2.1 El enunciado como unidad discursiva	24
2.2 La oración como unidad gramatical	24
2.3 Periodo oracional.....	25
2.4 Complejidad sintáctica de los periodos oracionales	29
CAPÍTULO III. CORPUS Y METODOLOGÍA	35
3.1 Corpus.....	35
3.2 Clasificación de las oraciones	37
3.2.1 Periodos yuxtapuestos.....	38
3.2.1.1 Yuxtaposición.....	38
3.2.1.2 Discurso directo.....	39
3.2.2 Periodos coordinados o paratácticos.....	39
3.2.2.1 Coordinación copulativa	39
3.2.2.2 Coordinación ilativa (o continuativa)	40
3.2.2.3 Coordinación distributiva.....	40
3.2.2.4 Coordinación adversativa.....	40
3.2.2.5 Coordinación disyuntiva	41
3.2.3 Periodos subordinados o hipotácticos.....	41
3.2.3.1 Subordinadas sustantivas	41
3.2.3.1.1 Sustantivas subjetivas	42
3.2.3.1.2 Sustantivas objetivas	42
3.2.3.1.3 Sustantivas indirectas	43
3.2.3.1.4 Sustantivas prepositivas.....	43
3.2.3.1.5 Sustantivas predicativas.....	44
3.2.3.1.6 Sustantivas adnominales	44

3.2.3.2 Subordinadas adjetivas.....	45
3.2.3.3 Subordinadas adverbiales.....	46
3.2.3.3.1 Adverbiales temporales, locativas y modales	47
3.2.3.3.2 Adverbiales causales y finales	48
3.2.3.3.3 Adverbiales condicionales y concesivas.....	48
3.2.3.3.4 Adverbiales comparativas y consecutivas	49
3.3 Estructura de los periodos.....	51
CAPÍTULO IV. RESULTADOS I.....	53
4.1 Introducción	53
4.2 Periodos oracionales vs. oraciones simples	55
4.3 Conteo global de oraciones dentro de los periodos oracionales	57
4.4 Caracterización de los periodos oracionales por el número de oraciones .	58
4.5 Distribución general de oraciones principales y subordinadas	60
4.6 Oraciones principales	61
4.6.1 Distribución de las oraciones principales.....	61
4.6.2 Principales coordinadas.....	63
4.7 Oraciones subordinadas	64
4.7.1 Distribución de las oraciones subordinadas	65
4.7.2 Subordinadas adverbiales.....	65
4.7.3 Subordinadas sustantivas	68
4.7.4 Subordinadas adjetivas.....	70
CAPÍTULO V. RESULTADOS II.....	73
5.1 Introducción	73
5.2 Periodos de dos oraciones.....	74
5.3 Periodos de tres oraciones.....	75
5.4 Periodos de cuatro oraciones	78
5.5 Periodos de cinco o seis oraciones	80
5.6 Periodos de más de seis oraciones.....	82
5.7 Predicados complejos	86
CONCLUSIONES	94
CORPUS	97

BIBLIOGRAFÍA 98

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Distribución de periodos oracionales y oraciones simples	56
Cuadro 2. Cantidad de oraciones dentro de los periodos analizados.....	57
Cuadro 3. Caracterización de periodos oracionales por el número de oraciones ..	58
Cuadro 4. División entre periodos más simples y periodos más complejos	59
Cuadro 5. Panorama global de oraciones principales y subordinadas	60
Cuadro 6. Distribución de las oraciones principales.....	62
Cuadro 7. Distribución de las oraciones coordinadas	64
Cuadro 8. Distribución de las oraciones subordinadas	65
Cuadro 9. Distribución de las subordinadas adverbiales	67
Cuadro 10. Distribución de adverbiales en función de las relaciones semánticas	68
Cuadro 11. Distribución de las oraciones subordinadas sustantivas	69
Cuadro 12. Panorama de las subordinadas adjetivas	71
Cuadro 13. Configuración de los periodos compuestos de dos oraciones	75
Cuadro 14. Configuración de los periodos compuestos de tres oraciones	78
Cuadro 15. Configuración de los periodos compuestos de cuatro oraciones	79
Cuadro 16. Distribución de los predicados complejos.....	92
Cuadro 17. Frecuencia proporcional de los predicados complejos	93

INTRODUCCIÓN

La Literatura Infantil y Juvenil, como género dotado de características propias, ha ido despertando cada vez mayor interés entre los especialistas de varias disciplinas. Con acercamientos enmarcados en una perspectiva literaria, lingüística, histórica o pedagógica, se están llevando a cabo múltiples estudios que contribuyen a promover el conocimiento acerca de este tipo de producción, en toda su diversidad, complejidad y riqueza (Ávila, 2008; Bettolli, 1986; Bravo-Villasante, 1989; Garralón, 2017; Lluch, 2003; Montes, 2001; Moreno, 1998, entre otros). Como apunta Cervera (1990), se trata de una manifestación artística que requiere la ayuda de la teoría, la crítica y la investigación para que siga madurando.

Es preciso reconocer, sin embargo, que los trabajos dedicados a la Literatura Infantil y Juvenil con un enfoque lingüístico son todavía muy escasos. Concuerdan los autores en señalar que el análisis lingüístico de esta literatura constituye un campo de investigación que apenas empieza a ser explorado (Ávila 2008; Lluch 2003). Y puede decirse que, en particular, resalta la ausencia de estudios que de manera sistemática y detallada arrojen luz sobre la sintaxis de las obras creadas para niños y jóvenes.

En vista de lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo principal intentar llenar el hueco de información que subsiste respecto a la arquitectura sintáctica de los textos de Literatura Infantil y Juvenil. Específicamente, propone centrarse en los fenómenos de coordinación y subordinación que contribuyen a elaborar enunciados con distintos grados de complejidad estructural. Es decir, como se aclarará en su momento, el foco de interés está puesto en la configuración de los llamados “periodos” oracionales, siguiendo el modelo que se ha aplicado a producciones de lenguaje adulto (Lope Blanch, 1987).

Con ese objetivo en mente, elegimos como representativos de Literatura Infantil y Juvenil doce obras de la colección *El barco de vapor* de la editorial SM. Los textos que integran nuestro *corpus* se presentarán más adelante (Capítulo 2). Con base en algunas decisiones de carácter metodológico, que también explicaremos, obtuvimos un total de 273 periodos oracionales, conformados en su conjunto por 960 oraciones de distintos tipos. Clasificamos las oraciones coordinadas y subordinadas documentadas, apoyándonos en gramáticas del español, y las sometimos a análisis de índole cuantitativa y cualitativa, con el fin de proporcionar una visión panorámica de las estructuras oracionales que hallamos en nuestro *corpus* de literatura infantil.

A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de los periodos oracionales que analizamos:

- (1) La mosca no conoce las ventanas y se lanza a toda velocidad hacia la más próxima.
(Del Campo, +7¹)
- (2) Y a la hora del recreo, mientras nosotros jugábamos a las canicas o a la roña, él se divertía capturando más amigas para su colección. (Martínez, +9)
- (3) Ya que los fabricantes de espejos laterales de coche tienen la decencia de notificarnos que las cosas no siempre se encuentran tan lejos como fingen estar, nosotros bien podríamos tatuarnos en el cerebro ese mismo letrero. (Romero, +12)

Como se verá, los resultados de nuestra investigación están organizados en torno a una división etaria en cuatro clases. Sucede, en efecto, que las obras pertenecientes a la

¹En toda la tesis, los ejemplos que forman parte del *corpus* serán citados con el apellido del autor de la obra y con la clasificación de edad a la que pertenecen. Haremos referencia a esta clasificación enseguida.

colección *El barco de vapor* que escogimos llevan en sus portadas las siguientes indicaciones: -6, +7, +9 y +12, con lo cual, evidentemente, se está sugiriendo que las obras han sido clasificadas en función de su adaptación a distintas etapas de desarrollo y de su potencial para ser textos que a los lectores de las señaladas edades les resulten comprensibles y atractivos.

A partir de esta clasificación, con todos los problemas que implica (cf. Capítulo 1), decidimos explorar la hipótesis de que la sintaxis oracional que caracterizaría las obras analizadas (tres ejemplares de cada grupo de edad) se correlacionaría con un aumento en su complejidad a medida que uno iba subiendo en la escala etaria. Con el fin de verificar esta hipótesis, elaboramos un *continuum* de complejidad sintáctica (cf. Capítulos 2 y 3), que nos sirvió de punto de referencia para ordenar los datos de coordinación y subordinación y evaluar similitudes y diferencias entre obras destinadas, en principio, a lectores de varias edades.

Conviene adelantar al respecto que las correlaciones esperadas se manifestaron en algunos resultados, pero no encontraron soporte en muchas otras ocasiones. A grandes rasgos, puede decirse que las obras arrojaron un panorama bastante homogéneo en cuanto a la riqueza de su sintaxis, riqueza que pone en tela de juicio la opinión muy difundida de que la Literatura Infantil y Juvenil suele y debe ser una clase de producción “sencilla”, por estar dirigida a un público de lectores inmersos en un proceso de formación y maduración.

El trabajo está organizado de la siguiente manera. En el capítulo 1 ofrecemos algunas consideraciones acerca de la Literatura Infantil y Juvenil e identificamos el hueco de información subsistente respecto a las propiedades del lenguaje asociado a esta literatura.

El capítulo 2 está dedicado a la caracterización del objeto de estudio. Se definen los conceptos de ‘enunciado’, ‘oración’ y ‘periodo’ oracional, se abordan los fenómenos de coordinación y subordinación que muestra el español, y se presenta el *continuum* de complejidad sintáctica que guía los análisis llevados a cabo como parte de esta investigación.

En el capítulo 3, hablamos de la conformación de nuestro *corpus*, tratamos con mayor detalle los distintos tipos de oraciones que se discuten en las gramáticas del español y que ilustramos con ejemplos extraídos del *corpus*, y especificamos los pasos involucrados en el análisis de los periodos oracionales.

De la exposición de los resultados de nuestra investigación se ocupan los capítulos 4 y 5. En el primero, nos centramos en el número de oraciones contenidas en cada periodo, en la distribución entre oraciones coordinadas y subordinadas y en el panorama de los respectivos subtipos oracionales que abarcan estas dos categorías. En el segundo, profundizamos en la estructura interna de los periodos oracionales, con la atención puesta en los patrones de combinación entre oraciones y en determinados aspectos de incrustación hipotáctica. Por último, tratamos los predicados complejos recogidos en las obras, es decir, aquellos casos en los que el núcleo predicativo, en lugar de corresponder a un verbo simple, está integrado por dos o más elementos, como sucede en las oraciones copulativas, las perífrasis verbales o las construcciones con verbo de apoyo, entre otras posibilidades.

En ambos capítulos, cabe añadir, los resultados se despliegan en relación con las cuatro clases etarias y luego se someten a estudios comparativos que miden los grados de complejidad sintáctica desde el punto de vista de la hipótesis arriba mencionada.

La tesis se cierra con una sección de conclusiones, en la que presentamos una recapitulación global del trabajo.

CAPÍTULO I

EN TORNO A LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

1.1 DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Como hemos adelantado, esta tesis desarrolla un estudio sintáctico de algunas obras de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ de aquí en adelante). En un primer momento, se plantea la dificultad de definir este género discursivo (Bravo-Villasante, 1989; Cervera, 2003; Kümmerling-Meibauer, 2013; Lluch, 2003; Moreno, 1998), que puede entenderse como producción dedicada a niños y jóvenes (con la peculiaridad de que existen obras no pensadas inicialmente para ellos, pero adoptadas primordialmente por ellos, tal como sucedió con *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe o *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift)², o bien referirse a la producción hecha por niños y jóvenes. De manera general, sin embargo, prevalece la primera interpretación.

Para entender la LIJ, como se ha dicho, es preciso introducirse en la historia del concepto de *infancia* (Soriano, 1995), ya que esta literatura puede ser vista como la representación y materialización de dicho concepto y hereda de él los cánones que la gobiernan (Lerer, 2009).

De acuerdo con algunos autores, el concepto de *infancia* se origina en el siglo XVII en Europa y florece en el siglo XVIII (Ariès, 1987, citado en Montes, 2001), si bien cabe señalar que ya en la época de los griegos y romanos la infancia se trataba como una “categoría

² Paul Hazard en su libro *Los libros, los niños y los hombres* (1949) señala que a lo largo de la historia se ha comprobado que a los niños les gustan aquellos libros que no están dirigidos para ellos, pues el discurso que los adultos elaboran no ha sido pensado en las necesidades reales de aquéllos. En lugar de crear obras divertidas que despierten su sensibilidad, han optado por escribir libros que oprimen su alma y que únicamente tienen el objetivo de convertirlos en seres sumisos y obedientes.

social y cultural distintiva”, que necesitaba de un cuidado propio y motivaba la generación de materiales específicos destinados a formar a la niñez en cuestiones de retórica, leyes, política y liderazgo militar (Lerer, 2009).

Pese a que existe el concepto de infancia desde bastante tiempo atrás, este ha ido cambiando según el tiempo y el espacio (Tucker, 1982). El niño, representante de esta etapa, también llegó a ser visto únicamente como un integrante que debía ayudar a la economía familiar, para después convertirse en una figura que debía de ser protegida, con el fin de buscar su bienestar (Lluch, 2003)³. Así pues, diferentes y nuevos modos específicos de contemplar y de cuidar al niño brotaron, y la idea de *infancia* fue tomando más y más cabida en la política, la economía, las artes, etc. (Lerer, 2009). Esto sin duda se reflejó en la aparición de nuevas leyes, espectáculos, juguetes, mobiliario, cine, libros, etc. (Montes, 2001; Garralón, 2017). Todo dedicado y acoplado a ellos.

Uno de los ámbitos en donde se instala y donde vive la idea de la *infancia*, como lo hemos mencionado, lo hallamos en la literatura pensada para ellos. Esta literatura ha pasado por un largo recorrido, se ha transformado y al mismo tiempo ha resguardado la manera en que cada época valora este periodo y la figura del niño en particular.

En la actualidad, no cabe duda de que el trabajo de Piaget (1989) opera de manera latente como un punto de referencia para la creación de contenidos dirigidos a niños y jóvenes. Este psicólogo suizo estudió los mecanismos mentales del niño como individuo con

³ En *El corral de la infancia* Graciela Motes (2001) transmite la idea de que el adulto, de manera disimulada, intenta domesticar y someter a la niñez. El ser adulto se define en un principio como un estado de plenitud, de completitud y de estar dotado de la capacidad de entender lo complejo, mientras que a la niñez se le ve como lo simple, lo incompleto y con la capacidad de entender únicamente lo concreto y lo determinado (basta con recordar que el adjetivo “infantil” es usado como sinónimo de “inmaduro”, “inepto”). Esta idea podría estar siendo reflejada en la LIJ en mayor o menor medida. Es evidente que en esta debe de haber una adaptación, pero de ninguna manera se deben minimizar ni subestimar las capacidades de los niños, al contrario, se debe mostrar empatía y entender que tienen necesidades específicas que van evolucionando.

sus propias reglas y peculiaridades (Tucker, 1985), con el fin también de comprender el pensamiento adulto, porque el niño es la “génesis del hombre” (Ferreiro, 2004). Gracias a Piaget, el reconocimiento del niño cambió nuestra concepción sobre la infancia: de ser visto como una especie de receptáculo debido a sus propiedades de criatura incompleta, ingenua, incoherente e incapaz de comprender razonamientos, el niño pasó a ser fuente de conocimientos (Ferreiro, 2004). En palabras del psicólogo suizo, “el niño no es un pequeño adulto”, sino que “tiene intereses concretos y diferencias en la forma de razonar” (Piaget, 1989: 13-14), por lo que se debe entender convenientemente la distancia cultural y lingüística que existe entre el adulto y el niño. Hay que interpretar el sentido de sus palabras y olvidar que nosotros como adultos ya sabemos las respuestas (Ferreiro, 2004).

Como es sabido, Piaget consideró que el desarrollo mental del niño se divide básicamente en cuatro periodos: la etapa sensoriomotora que dura del nacimiento a los dos años, la etapa preoperacional que va de los tres a los ocho años, la de las operaciones concretas que va de los ocho a los once años y la de las operaciones formales, que comienza a los once años. Cada una de las etapas se caracteriza por una transformación continua. En cuestiones lingüísticas, se parte de que el niño empieza por manejar un lenguaje simbólico hasta llegar al pensamiento abstracto y al entendimiento de lo hipotético; de manera más concreta, el lenguaje se desarrolla primero en “palabras- frases elementales, luego sustantivos y verbos diferenciados, y por último, frases completas” (Piaget, 1983: 34) Lo cierto es que naturalmente se va manifestando una adaptación a la realidad, una mejor organización mental y una transformación en la conducta (Piaget, 1983; Tucker, 1982).

Aunque las teorías de Piaget han sufrido modificaciones,⁴ siguen siendo vigentes y son utilizadas para identificar en qué punto de su desarrollo mental se encuentra el infante y evaluar, en función de ello, el tipo de información que se le puede proporcionar o en qué año escolar podría comprender mejor un contenido en particular (Ferreiro, 2004; Tucker, 1985).

El modelo de desarrollo cognitivo y lingüístico propuesto por Piaget ha servido para poner en perspectiva ciertos aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua materna. Si bien en el marco de la teoría del innatismo⁵ prevalece la idea de que el niño aprende el lenguaje velozmente y sin esfuerzo, de modo que a los cuatro años ya expresa las intenciones comunicativas propias de la competencia adulta, se ha observado, sin embargo, que hay fenómenos complejos, tales como la ironía, la metáfora o el humor, que se adquieren hasta mucho después de los cuatro años (Aparici, 2018 y referencias ahí citadas).

Asimismo, en el ámbito de la sintaxis oracional, de interés particular para esta tesis, ha podido comprobarse que el manejo de las relaciones interoracionales se logra en distintas etapas, dependiendo del grado de complejidad que entrañan los valores semánticos de esas relaciones o sus propiedades estructurales (Aparici, 2018 y referencias ahí citadas). Por ejemplo, en el habla infantil, aparecen más tempranamente las oraciones coordinadas copulativas (*y*) que las adversativas (*pero*) y disyuntivas (*o bien*). Son también anteriores

⁴ Una de las críticas que se le hacen a Piaget es el hecho de que él basó sus observaciones de la etapa infantil pero sobre sus propios hijos, quienes crecieron en un ambiente favorable (Tucker, 1982; Ferreiro, 2004). En relación a esto, Nicholas Tucker escribe: “[es muy simple] contemplar a un niño como mero cumplidor de un esquema de desarrollo prefijado, que siempre se manifiesta en su tiempo y lugar previsto.” (Tucker, 1982: 48) Pareciera que Piaget olvida que hay muchas infancias, es decir, que cada niño crece en un ambiente diferente, favorable o adverso y que el desarrollo de cada uno dista uno de otro. Susana Sosenski, de la misma manera, afirma la diversidad que el concepto de *infancia* no se puede enfrascar en una mera concepción biológica que además intenta generalizar: “[han existido] tantas infancias como niños y tal vez ninguna se parezca a la otra.” (Sosenski, 2012:8)

⁵ Hay diferentes perspectivas teóricas sobre la explicación de la adquisición del lenguaje como lo es el innatismo, el de tipo cognitivo, de tipo sociointeraccionista, etc. El innatismo como lo dice su nombre, plantea que las reglas son innatas, es decir, “que hay unos principios gramaticales universales innatos que, a partir de la exposición del niño a ejemplos (*input*) de la lengua de su entorno, se concretan en la fijación de los parámetros que regulan la gramática de la lengua en contacto” (Aparici, 2018: 134).

las producciones de oraciones subordinadas causales (*porque*) y finales (*para*) que las condicionales (*si*) y concesivas (*aunque*), por involucrar estas últimas contenidos hipotéticos que requieren para su comprensión cierto nivel del desarrollo cognitivo. En general, de hecho, se ha visto que las subordinadas adverbiales representan un proceso largo de adquisición sintáctica y semántica y que el proceso de diferenciación entre conectores incluso continúa hasta después de los doce años. Se suman a estas observaciones la dificultad que plantea la adquisición de las oraciones relativas introducidas por nexos distintos de *que* o construidas con el subjuntivo, así como el procesamiento y producción de las pasivas perifrásticas, por ser construcciones poco frecuentes en el español y por implicar “un orden de mención de los acontecimientos diferente del extralingüístico” (Aparici, 2018: 139). De este modo, en síntesis, las investigaciones psicolingüísticas aportan evidencia en favor de la idea de que los niños recorren un camino de progresiva evolución en lo que toca al lenguaje.

1.2 EL LENGUAJE EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Volviendo a la LIJ, advertimos que los estudiosos concuerdan en juzgar que dicha literatura tiene que “adaptarse” al desarrollo cognitivo y lingüístico del público de lectores al que va dirigida. Este tipo de producción, señalan, se caracteriza por construir “un universo de palabras con ciertas reglas de juego propias” (Montes, 2001: 17), un universo orientado a lectores que se distinguen por no poseer, momentáneamente, las mismas competencias, en cuanto al léxico, la sintaxis y la cultura en general, que las que, en principio, definen a un adulto (Soriano, 1995).

Desde esta perspectiva, en palabras de Tucker (1985: 31-32):

Un autor de libros para niños debe de ser selecto cuando se trata de comunicarse con su auditorio. Los párrafos interminables de Proust, las oraciones embrolladas de un Henry James [...] no llegarán a los niños. [...] Los niños en general parecen preferir un estilo que no presente demasiadas dificultades, que utilice un alto porcentaje de discurso directo y de vocabulario menos complejo.

En el mismo sentido, se insiste en la importancia de adaptar el lenguaje de los textos a las capacidades cognitivas y lingüísticas de los infantes (Lluch, 2003; Montoya, 2003; Soriano, 1995). Se señala que para estos efectos conviene poner especial atención en aspectos tales como “la estructura textual, la proporción del vocabulario desconocido, o incluso la longitud de oraciones” (Ávila, 2008: 89, con referencia a Lluch, 1999 y Graves, 2001). Y se recomienda cuidar la elección de las construcciones que se utilizan en los textos, con el objetivo de apoyar a lectores que tienen poco dominio de las estructuras narrativas y oracionales, del vocabulario y de los recursos retóricos (Lluch, 2003: 79).

En estos comentarios se encuentra el punto de partida de la presente investigación. Nos pareció de interés enfocarnos en las estructuras oracionales de algunas obras de LIJ, con el fin de determinar hasta qué punto semejantes intentos de “adaptarse” al desarrollo de los niños se reflejaban en ellas.

Para cumplir con este objetivo, se nos presentó como posible (e único) recurso la clasificación que realizan algunas editoriales de LIJ. En efecto, hoy en día existen colecciones dentro de algunas editoriales (*El barco de vapor* de SM, *Lo que leo* de Santillana, *A la orilla del viento* del FCE, etcétera) que, además de dirigir parte de su producción a un público infantil y juvenil, la han clasificado por edades (o por capacidad lectora, como es el caso de

A la orilla del viento).⁶ En algunos casos, los libros llevan específicamente los siguientes señalamientos: -6, +6, +7, +8, +9, +12, +14. Estos indicadores están concebidos para orientar acerca de la edad de los niños a quienes va dirigido el libro, pero no significa que sean exclusivos, lo cual quiere decir que el libro puede tener destinatarios variados (Cervera, 1990).

Cabe mencionar, sin embargo, que los criterios que utilizan las editoriales para sus clasificaciones no resultan ser tan fiables como se desearía que fueran. De este asunto se ocupa De la Garza (2006) en su tesis titulada “Criterios para la publicación de literatura infantil en México”. Este autor empieza por puntualizar que las editoriales definen al “lector infantil” como alguien, con cierto nivel educativo, que tiene intereses y capacidades cognitivas, afectivas y sociales especiales y que se encuentra en una etapa en la que se desarrollan habilidades primordiales para la adultez (etapa que se extiende desde los primeros meses hasta los doce años). Aclara que las editoriales dividen su material bien por edades o bien por grados de capacidad lectora. Y también menciona que, respecto a los criterios utilizados para discriminar entre las diferentes categorías de lectores, las editoriales se basan primordialmente en los niveles de educación y respectivos programas establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP),⁷ aunque no siempre. En ocasiones, nos dice De la Garza, se atiende más bien al “sentido común”. En resumen, pues, no existe ninguna norma oficial que regule la publicación de esta literatura. Las editoriales tienen la libertad de definir

⁶ El criterio de clasificación por edades o por capacidad lectora es un tipo de *paratexto* (Otros ejemplos de *paratexto* son la ilustración de la portada, el tamaño del libro, la tipografía, etc.). Este concepto es desarrollado por Gérard Genette y lo define como “un elemento [auxiliar] que ayuda al lector a introducirse en la lectura siguiendo las pautas diseñadas por el autor o por el editor [, con el fin de que el texto tenga un buen recibimiento por parte del lector y que la lectura sea más adecuada]” (Luch, [s.a.]: 12,13).

⁷ La SEP expone sus criterios de cómo debe estar escrito un libro dirigido a niños y jóvenes, de esta manera las editoriales se ven obligadas a adaptar su material a los programas de educación de aquella y así asegurar el consumo de su material (De la Garza, 2006).

sus propios criterios, aunque todas coinciden en que el objetivo es alcanzar que su material sea de calidad y estimule el desarrollo cognitivo y lingüístico de sus lectores.

Estamos conscientes, por lo tanto, de que la clasificación por edades en torno a la cual organizamos los resultados de la presente investigación es relativa y no se corresponde necesariamente con etapas reales en el desarrollo de los niños. Esta debilidad, sin embargo, no plantea ningún problema serio, ya que, como apuntamos en la Introducción, nuestro objetivo principal era ofrecer un panorama de la sintaxis oracional registrada en un conjunto de obras representativas de LIJ, y solo de manera secundaria pretendíamos verificar si algunos aspectos de esa sintaxis, en cuanto a una dimensión de complejidad estructural, se relacionaban con las edades ideadas por las editoriales.

1.3 ACERCAMIENTOS LINGÜÍSTICOS A LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

La motivación para llevar a cabo el estudio lingüístico que nos proponemos se justifica en vista de que son escasos los trabajos que de forma sistemática y detallada ahondan en las características sintácticas de la literatura dedicada a niños y jóvenes. Se trata de un campo de investigación que apenas empieza a ser explorado (Ávila, 2008; Lluch, 2003).

En algunos casos, el análisis lingüístico sólo se plantea como una meta deseable. Así sucede, por ejemplo, en el artículo de García Velasco “Características generales de la literatura infantil. Pautas para su análisis” (2016), en el que el autor propone tres líneas a partir de las cuales puede llevarse a cabo un análisis de esta clase de obras: el contenido, el estilo y el diseño de edición. En el trabajo que desarrolla, se detiene en el aspecto del contenido, ofreciendo ejemplos de análisis, y toca brevemente elementos relacionados con el diseño de la edición. En contraste, para la dimensión del “estilo”, se limita a sugerir que el

análisis del lenguaje debe atender a cuestiones de vocabulario, sintaxis y recursos lingüísticos, sin abordarlas en su artículo.

Entre los estudios que tratan en parte propiedades lingüísticas concretas, se observa una tendencia a prestar mayor atención al léxico o a la morfología y mucho menos a la sintaxis. Así, en la tesis que Martínez Cruz (2000) dedica a las obras de carácter infantil y juvenil de Francisco Hinojosa, la autora pasa a enfocarse principalmente en el análisis estructural de los textos, partiendo de las teorías de Vladimir Propp (1992) y Helena Beristáin (1984). Como parte de su análisis, menciona algunas características generales del lenguaje de Hinojosa, como son la comparación superlativa, la proliferación de la adjetivación asociada a todo lo que pueda evocar un disfrute sensorial, las repeticiones, la sinonimia y el uso de ciertos tiempos verbales (pretérito perfecto, imperfecto y presente).

Por su parte, en *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Gemma Lluch (2003) empieza por subrayar que los productores de esta literatura tienen que adecuar su discurso y elegir adecuadamente el tipo de vocabulario, las estructuras oracionales y los tiempos verbales que utilizan, pero termina ocupándose muy poco de las referidas estructuras oracionales. Su estudio describe con amplitud el uso de los tiempos verbales, mientras que, en lo que toca a la sintaxis, se examina casi exclusivamente la distinción entre el discurso directo y el indirecto.

Para abordajes de carácter más sintáctico, destacan los trabajos de Bettolli (1986) y Pérez Cortés (2011). En el primero, la autora desarrolla un estudio comparativo entre ejemplares de literatura infantil argentina dedicada a niños de 11 a 12 años y la producción oral de los infantes a quienes van dirigidas estas obras. Con miras a la presente tesis, el resultado de mayor interés, en cuanto al estilo general de las obras infantiles, lo constituye el hecho de que la autora encuentra una preponderancia de construcciones oracionales poco

complejas, tales como la yuxtaposición y la coordinación copulativa o adversativa, aun siendo obras dedicadas a casi jóvenes.

En cambio, en su trabajo sobre la obra infantil *La peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa, Pérez Cortés (2011), tras analizar las oraciones coordinadas y subordinadas halladas en dicho texto, es llevada a concluir que, contrariamente a la supuesta simplicidad estructural que suele atribuirse a este tipo de literatura, el texto en estudio arroja cierto nivel de complejidad sintáctica, mayor en todo caso al que se hubiera esperado.

El trabajo que representa el antecedente más directo para el estudio que se ofrecerá a continuación es el de Ávila Zamorano (2008), titulado *La progresión temática y tópica de narraciones infantiles en lengua inglesa. Un estudio contrastivo por edades*. Por un lado, basándose en las habilidades lingüísticas que caracterizan cada etapa de la infancia (descritas primordialmente por Piaget), este autor proporciona algunas particularidades que deben de tomarse en cuenta al escribir para niños y jóvenes. En primer lugar, hay que saber que los niños menores de 6 años no procesan grandes cantidades de información, por lo que las narraciones tienen que ser cortas, sencillas, expresivas, repetitivas y apegadas al orden temporal lineal. En cuanto a la sintaxis, se recomienda privilegiar el discurso directo y evitar el uso de construcciones más complejas que impliquen relaciones semánticas de causa y efecto o enlaces entre distintos tipos de oración. Después de los 6 años, cuando el niño ya lee por sí mismo, el estilo del lenguaje debe de crecer en complejidad hasta que el niño o el preadolescente de 11 años pueda leer material que en extensión y complejidad narrativa no sea tan diferente a la de los libros escritos para adultos. Finalmente, a partir de los 15 años, las lecturas dejarán de estar dirigidas, por lo que desaparecerá cualquier limitación.

Por el otro lado, en este mismo trabajo, Ávila se da a la tarea de analizar un conjunto de narraciones infantiles en lengua inglesa, desde la perspectiva de su sintaxis y con la

atención puesta en las diferencias que manifiestan los textos en relación con la edad de los lectores potenciales. En ese sentido resalta, en primer lugar, una distinción que tiene que ver con el tamaño de las oraciones. Específicamente, el autor (2008: 164) observa que las oraciones se van haciendo más largas a medida que avanza la edad de los lectores a quienes van dirigidos los textos. Para ilustrar, proporciona los siguientes ejemplos, que muestran un aumento gradual en la longitud y complejidad de las construcciones oracionales

Cat is sleepy (*Cat Is Sleepy*, 0-2 años)

Mr. Magnolia has only one boot (*Mister Magnolia*, -3-6)

Afterwards, they walked down the street together (*Gorilla*, 7-9)

No longer kind and friendly, they were now full of revenge (*Mary Poppins*, 9-11)

Comenta luego que, en los textos destinados a los infantes en las primeras etapas de desarrollo, ya aparecen algunos casos de enlaces oracionales, mediante la yuxtaposición o la coordinación de naturaleza copulativa (nexo *and*), así como algunos usos de oraciones subordinadas, limitadas a la expresión de relaciones temporales. Después, en los textos orientados a las etapas siguientes, disminuye ligeramente la proporción de las oraciones copulativas en favor de otros tipos de estructuras coordinadas y cobra mayor presencia el fenómeno de la subordinación, a través del empleo de oraciones causales y consecutivas, que indican asimismo un aumento en el grado de complejidad del lenguaje. También muestra (2008: 164, 165 y 170), con ejemplos, cómo el estilo directo deja de usarse conforme avanza la clasificación, por lo que el estilo indirecto va sustituyéndolo, y hace notar, además, que la voz pasiva es más habitual en los libros dirigidos a niños más grandes.

En síntesis, de nuestra revisión bibliográfica ha quedado claro que son pocos los estudios que de manera sistemática ahondan en las características sintácticas de las

producciones de LIJ, y más raros aún son aquellos que exploran la relación entre el uso de la sintaxis y la edad de los lectores. El trabajo que se presenta a continuación intenta subsanar esa carencia mediante un análisis detallado de los periodos oracionales que se registraron en un conjunto de obras pertenecientes al género literario en cuestión. Su objetivo principal es elaborar un panorama que dé cuenta de las estructuras documentadas, prestando especial atención a los grados de complejidad que ostentan. De manera simultánea, pero secundaria, se explora la hipótesis de que la complejidad tendría que crecer de acuerdo con la clasificación por edades que llevan las obras elegidas para el estudio.

CAPÍTULO II

ESTRUCTURAS ORACIONALES

2.1 EL ENUNCIADO COMO UNIDAD DISCURSIVA

Como ya se dijo, esta tesis pretende desarrollar un análisis sintáctico aplicado a un conjunto de obras infantiles y enfocado en la estructura oracional de los enunciados que aparecen en ellos.

De acuerdo con los gramáticos, el ‘enunciado’ es la unidad básica o mínima del discurso (NGLE 2009: §1.3g).⁸ De manera más específica, según Alcina y Blecua, 1975: 845), “en el discurso, la unidad básica es el *enunciado* que se define operacionalmente por ser un segmento de la comunicación, cualquiera que sea su extensión, comprendido entre dos pausas marcadas o el silencio anterior al habla y una pausa marcada. Todo enunciado concluye por un tonema característico”.

El enunciado constituye, pues, un mensaje verbal con sentido completo, que en la comunicación oral se distingue por una característica curva melódica al final, ascendente o descendiente (Gili Gaya, 1961: 18). Cuando se analizan textos escritos, evidentemente, no es posible remitirse a este rasgo fónico definitorio; sólo el contexto y la puntuación ayudan a determinar la presencia de un enunciado (Gili Gaya, 1961: 262). En el presente trabajo, analizamos como ‘enunciados’ las secuencias de texto que estaban comprendidas entre dos puntos.

2.2 LA ORACIÓN COMO UNIDAD GRAMATICAL

⁸ Estas siglas se refieren a la *Nueva Gramática de la lengua española* de la Real Academia Española (2009) y se utilizarán a lo largo de este trabajo.

Los enunciados pueden estar conformados por una palabra o por muchas (Gili Gaya, 1961: 20) y pueden contener una o varias oraciones (Gili Gaya 1961: 25). La ‘oración’, a diferencia del enunciado, es una unidad de carácter gramatical. Se define como una construcción que pone en relación un sujeto y un predicado (NGLE 2009: §1.13a; Di Tullio, 2007: 91; Hernanz y Brucart, 1987: 60). En muchos casos, un enunciado puede corresponder a una ‘oración simple’, en el sentido de que exhibe una sola relación predicativa.

2.3 PERIODO ORACIONAL

Cuando un enunciado contiene más de una oración, los gramáticos denominan esta estructura más compleja ‘oración compuesta’ (Alcina y Blecua, 1975: 851; Di Tullio, 2007: 269) o bien ‘periodo oracional’ (NGLE 2009: §1.3g), término que adoptamos en esta tesis. Entre los constituyentes oracionales que integran un periodo se establecen diferentes tipos de conexiones sintácticas, que reseñamos brevemente a continuación: la yuxtaposición, la coordinación y la subordinación.

(i) Yuxtaposición

La forma más “sencilla” (Gili Gaya, 1961: 266) de conectar dos oraciones dentro de un periodo es mediante la simple yuxtaposición. En este proceso, denominado ‘asíndeton’ (cf. NGLE, 2009: §31.2b), no aparecen marcas formales, tales como conjunciones, que expliciten la relación existente entre las oraciones. En (1) ejemplificamos un periodo compuesto de dos oraciones yuxtapuestas:

- (1) Yo se lo pedí; él no me lo dio.

Las oraciones yuxtapuestas pueden comunicar distintas relaciones semánticas no especificadas, que en contextos de mayor elaboración se presentarían bajo la forma de una coordinación o subordinación (Di Tullio 2007: 275; Gili Gaya, 1961: 270). Como señala Gili Gaya (1961: 270):

Con la unión asindética hay que apelar a todos los recursos fonéticos, y hasta mímicos, para dar a conocer la clase de relación que deseamos establecer. Las conjunciones precisan estas relaciones, permiten distinguir matices más numerosos, y son por ello un medio expresivo más intelectual que la yuxtaposición.

Los estudios sobre la sintaxis oracional han demostrado que la yuxtaposición es más frecuente en el habla popular que en el habla culta o la lengua literaria (Lope Blanch 1987: 111).

(ii) Coordinación

Desde un punto de vista estructural, la forma más “simple” (Lope Blanch, 1987: 77) de la sintaxis oracional, después de la yuxtaposición, es la coordinación, definida como la operación que consiste en unir dos o más oraciones mediante una o más conjunciones, sin establecer entre ellas una relación jerárquica (NGLE, 2009: §31.1c; Alcina y Blecua, 1975: 979; Di Tullio, 2007: 269). Se reconocen distintos tipos de oraciones coordinadas, que trataremos en nuestro siguiente capítulo. En (2) ofrecemos un ejemplo de una coordinación de carácter ‘copulativo’, la más común en el habla adulta (Lope Blanch, 1987: 105) y la que primero aparece en el lenguaje infantil (Gili Gaya, 1961: 275):

(2) María habla inglés y lee francés.

En un periodo coordinado, las oraciones se hallan en un mismo nivel y cada una puede funcionar como un sintagma independiente. Es decir, en su caso, en contraste con las oraciones subordinadas que discutiremos en un momento, no tiene cabida la identificación de una oración ‘principal’ (Alcina y Blecua, 1975: 979), ya que las oraciones coordinadas se pueden considerar todas como principales (Di Tullio, 2007: 269). Sin embargo, en los estudios sintácticos, prevalece la costumbre de calificar de ‘principal’ a la oración que encabeza el periodo coordinado.

(iii) Subordinación

En comparación con la coordinación, las agrupaciones oracionales realizadas mediante la subordinación o hipotaxis implican un mayor grado de complejidad, en la medida en que establecen relaciones de jerarquía o dependencia entre una oración y otra (NGLE, 2009: §31.1d; Di Tullio, 2007: 270). En palabras de Gili Gaya (1961: 272):

Aunque la mayoría de las conjunciones se ha especializado en su papel coordinante o subordinante, la diferencia entre coordinación y subordinación no está tanto en la naturaleza de las conjunciones empleadas en cada caso, como en el grado en que la subordinada se haya incorporada a la principal hasta convertirse en elemento sintáctico de ésta. La hipotaxis significa, por ello, un fortalecimiento de las relaciones entre los componentes del periodo, y mayor posibilidad de matices cualitativos en la expresión de tales relaciones.

Con respecto al español, como es sabido, la unión hipotáctica se divide en tres grandes tipos: 1) adverbial, 2) sustantiva y 3) adjetiva. Esta división se ha establecido a partir de una comparación con las clases de palabras que suelen realizar sus mismas funciones sintácticas, es decir, adverbios, sustantivos y adjetivos, respectivamente (Di Tullio, 2007: 278). En el próximo capítulo, esbozaremos el panorama de la subordinación en español. Por lo pronto, nos limitaremos a señalar que entre las tres clases de oraciones subordinadas median diferencias importantes. En efecto, las denominadas ‘adverbiales’, como la subordinada ‘final’ ilustrada en (3), constituyen, en términos generales, segmentos que se pueden aislar y que cumplen una función parecida a la de los llamados ‘complementos circunstanciales’ en una oración simple: modifican como adjuntos a toda la oración principal (Alcina y Blecua, 1975: 976; Di Tullio, 2007: 269; Gili Gaya, 1961: 311):

(3) Antonio reconoció su responsabilidad [para que le dejaran libre].

Las sustantivas, en cambio, ocupan el lugar de un elemento constitutivo de la oración principal, como puede ser el sujeto o el objeto directo de la misma. Es decir, en su caso, se establece una relación de ‘inclusión’; la subordinada está incorporada en la principal como parte imprescindible de esta, al representar uno de los argumentos nucleares del predicado principal (Alcina Blecua, 1975: 976; Di Tullio, 2007: 279; Gili Gaya, 1961: 285). Vamos a modificar la oración principal de (3), insertando una oración sustantiva de objeto directo, para ilustrar lo anterior:

(4) [Antonio reconoció [que era responsable]] para que le dejaran libre.

La diferencia estructural que separa las subordinadas sustantivas de las adverbiales ha llevado a algunos gramáticos a proponer nombres distintos para los dos tipos de hipotaxis, reservando el de ‘subordinadas’ para las adverbiales, frente a las ‘proposiciones’ que se referirían a las sustantivas (Alcina y Blecua, 1975 : 976), o bien sugiriendo que un periodo formado con una sustantiva podría llamarse ‘oración compuesta’, a modo de distinguirlo de aquel construido con una adverbial (o una coordinada) (Lope Blanch, 1987: 14).

Las oraciones adjetivas —también conocidas como oraciones relativas—, por su parte, cumplen la función de calificar a un sintagma nominal de la oración principal, cualquiera sea la función de dicho constituyente (NGLE, 2009: §44.1c). Esto significa que, a la hora de segmentar el periodo hipotáctico, la oración adjetiva se halla en un nivel jerárquico más ‘interno’, por así decirlo, puesto que no está encajada como elemento nuclear de la oración principal, sino como constituyente de uno de los elementos de la oración principal (Alcina y Blecua, 1975: 976). En (5), la oración adjetiva *que estaba preso* modifica al nombre propio *Antonio* que funciona como sujeto de la oración principal:

- (5) [[Antonio, [que estaba preso],] reconoció su responsabilidad] para que le dejaran libre.

2.4 COMPLEJIDAD SINTÁCTICA DE LOS PERIODOS ORACIONALES

Hemos adelantado en la Introducción que el objetivo principal del análisis sintáctico desarrollado en esta tesis es llenar un hueco de información tocante a la literatura infantil, que ha sido poco estudiada desde la perspectiva de sus propiedades formales y estructurales. Como también hemos dicho, esta investigación parte de la idea de que la estructura sintáctica de los enunciados manifiesta distintos grados de complejidad y tiene como objetivo

secundario explorar en qué medida la clasificación por edades de los cuentos infantiles se correlaciona con diferencias en ese ámbito gramatical. Específicamente, se plantea la pregunta de si es posible observar que en función de la escala etaria que manejan las editoriales crece la complejidad estructural de los enunciados hallados en nuestro *corpus* de cuentos, como sería, hasta cierto punto (con todas las necesarias matizaciones y advertencias discutidas en el capítulo 1), esperable.

La idea de que los periodos oracionales se pueden analizar desde el punto de vista de su grado de complejidad ha inspirado otros trabajos, que nos han servido como antecedentes. Destacan, en particular, los estudios de Lope Blanch (1987), en los que este reconocido lingüista, con enfoque en el lenguaje adulto, evalúa y contrasta, desde la perspectiva de la complejidad sintáctica, textos pertenecientes a distintos registros de habla, obras literarias producidas por varios autores o materiales procedentes de diferentes regiones dialectales del español.

En estos estudios, Lope Blanch (1987: 76) trata el número de oraciones comprendidas en un periodo como uno de los parámetros más claros para la medición de la complejidad sintáctica: periodos más largos, con una mayor cantidad de elementos complementarios o especificadores de los conceptos, se consideran más complejos.

Más allá del número de oraciones, hay sugerencias que apuntan en el sentido de que las relaciones hipotéticas son menos simples que la yuxtaposición o coordinación (Lope Blanch, 1987: 77 y *passim*). Y también se propone que las adjetivas, “menos necesarias en un tipo de comunicación esencial” (p. 135), y menos frecuentes en el habla popular que en el habla culta (pp. 74-76), se pueden tomar como indicadores de una sintaxis más rica y más compleja (pp. 104-105).

Lope Blanch (1987: 35) llama la atención, además, hacia la distinción que debe hacerse entre un periodo “simple”, donde “cada miembro del periodo, sean dos o más, está formado por una sola oración”, como en los ejemplos de (6), y un periodo “complejo”, en el que “alguno de los miembros del periodo está constituido a su vez por dos o más oraciones”, como en los ejemplos de (7):

(6) [Se lo regalas], [o se lo prestas], [o se lo vendes].

[Aunque llueva], [iremos al campo].

(7) [Lo acepto y lo conservaré para siempre], [porque me lo das tú].

[Sólo te perdonaré] [si me devuelves el libro o (si) me lo pagas].

Obsérvese que los periodos pueden alcanzar grados más elevados de complejidad, como Lope Blanch (1987: 78) ilustra con este ejemplo:

(8) Sería verdaderamente bueno que me fueras regresando ya los libritos que tuve la debilidad o la tontera de prestarte cuando estuviste internada en el sanatorio.

En este caso, la complejidad del periodo se relaciona más estrechamente con la incorporación de subordinadas en oraciones que, a su vez, están subordinadas en un nivel más alto. El análisis de semejante periodo pide que se proceda por etapas.

(i) El periodo contiene una oración principal, organizada en torno a un predicado copulativo (*ser bueno*), cuyo sujeto tiene forma de oración:

Sería verdaderamente bueno [oración sustantiva subjetiva que me fueras regresando ya los libritos que tuve la debilidad o la tontera de prestarte cuando estuviste internada en el sanatorio].

(ii) La oración de sujeto, que combina un sujeto morfológico (2da persona singular), un predicado (*fueras regresando*) y un objeto directo (*los libritos*), incluye una oración adjetiva que modifica al sintagma nominal que funciona como objeto directo:

Sería verdaderamente bueno [que me fueras regresando ya los libritos [oración adjetiva que tuve la debilidad o la tontera de prestarte cuando estuviste internada en el sanatorio]].

(iii) La adjetiva, a su vez, muestra un periodo constituido por una oración ‘principal’ o, mejor dicho, una supraordinada, y una subordinada adverbial temporal:

Sería verdaderamente bueno [que me fueras regresando ya los libritos [que tuve la debilidad o la tontera de prestarte [oración adverbial temporal cuando estuviste internada en el sanatorio]]].

(iv) Finalmente, en el interior de esta supraordinada, encontramos una sustantiva adnominal que modifica al sintagma nominal (*la debilidad o la tontera*) que funciona como objeto directo del verbo *tuve*.

Sería verdaderamente bueno [que me fueras regresando ya los libritos [[que tuve la debilidad o la tontera [oración sustantiva adnominal de prestarte]] [cuando estuviste internada en el sanatorio]]].

Nos hemos detenido en la estructura interna muy compleja de este enunciado para dar una idea del tipo de análisis que aplicamos a los datos de nuestro *corpus* de literatura infantil.

Nos queda por señalar que, reflexionando acerca de la configuración oracional de los enunciados, nos pareció plausible vincular los tres grandes tipos de subordinación con un parámetro de complejidad sintáctica. En efecto, si concebimos la estructura de una oración —simple o compuesta— en términos de un conjunto de constituyentes dispuestos en niveles jerárquicos sucesivos (Hernanz y Brucart 1987: 27), podemos ordenar los tres tipos de subordinada en función de esos niveles jerárquicos, con la atención puesta en grados de dependencia, fenómenos de incrustación y alcances de modificación.

De este modo, las adverbiales, que, a grandes rasgos, funcionan como adjuntos —más ‘externos’ al verbo que los argumentos regidos por este (Hernanz y Brucart 1987: 233)— se distinguen por la laxitud de la vinculación sintáctica que guardan con la oración de la que dependen (Alcina y Blecua, 1975: 976), es decir, actúan con mayor autonomía y en ese sentido aproximan su comportamiento al de las oraciones coordinadas.

Las sustantivas, en cambio, nos llevan a un nivel inferior y más interno en la jerarquía estructural, puesto que toman el lugar de un elemento nuclear de la oración en la que se incrustan. Asimismo, la trabazón de los componentes del periodo se fortalece: desaparece la posibilidad de aislar una oración regente con sentido completo y el procesamiento de la unidad semántica conformada por las dos oraciones se vuelve más laborioso.

Las adjetivas, por último, están anidadas en capas aun más internas a la estructura jerárquica, ya que entran a formar parte de un sintagma nominal que funciona como elemento constitutivo de una oración.

Esta perspectiva estructural, basada en el concepto de niveles jerárquicos, fue la que nos llevó a establecer un *continuum* de complejidad sintáctica dentro de la hipotaxis, que luego conectamos con la yuxtaposición y la coordinación. El *continuum* se presenta a continuación, desplegándose de menor a mayor complejidad:

Yuxtapuesta: carece del nexo que explicita la relación (semántico-sintáctica) entre oraciones >

Coordinada: las dos oraciones constituyen elementos independientes que se hallan al mismo nivel estructural >

Subordinada adverbial: más autónoma y externa con respecto a la oración principal >

Subordinada sustantiva: incrustada como elemento constitutivo de la oración principal >

Subordinada adjetiva: englobada en un sintagma nominal de la oración principal.

Como se verá en los capítulos dedicados a la exposición de los resultados de nuestra investigación, valoramos los periodos que extrajimos del *corpus* de obras infantiles desde la perspectiva de este *continuum*.

CAPÍTULO III

CORPUS Y METODOLOGÍA

3.1 CORPUS

Para esta investigación, decidimos utilizar libros de tipo narrativo que la editorial SM ofrece dentro de su colección *El barco de vapor*, elegida por el gran éxito que ha tenido entre los lectores a quienes va dirigida. Dicha compilación clasifica sus obras a partir de los siguientes parámetros de edad: -6, +7, +9 y +12. De acuerdo con estos, se seleccionaron 3 obras de cada grupo (12 obras en total), sin restricciones en cuanto a su temática, cuidando únicamente que estuvieran escritas desde un inicio en lengua española, es decir, que no se tratara de traducciones. A continuación, enumeramos los ejemplares seleccionados.⁹

Clasificación -6:

Cinco ovejitas de Andrés Guerrero

La viejita chiquitita chiquitita de Vicente Leñero

Los zapatos del elefante de Inés Westphalen

Clasificación +7:

Doro, la niña enamorada de Claudia Celis

El día que María perdió la voz de Javier Peñalosa M.

Zum- zum, la mosca y otras historias de David Martín del Campo

⁹ Al final del presente trabajo se brindan las fichas completas de cada libro.

Clasificación +9:

El gato de humo y otros felinos extraordinarios de Luis Bernardo Pérez

Hilario y la cucaracha maravillosa de Óscar Martínez Vélez

Manual para corregir a niños malcriados de Francisco Hinojosa

Clasificación +12:

Ciudad Equis 1985 de Juan Carlos Quezadas

Diario de guerra del coronel Mejía de Antonio Malpica

Puerto libre: Historia de migrantes de Ana Romero

Una vez seleccionadas las obras, se extrajeron, de cada obra, los primeros 25 ‘enunciados’ que estuvieran conformadas por más de una oración, esto es, que correspondieran a ‘periodos’ oracionales. Recordemos que definimos los enunciados como unidades de discurso, que en la lengua escrita sólo se pueden determinar con apoyo en el contexto y la puntuación (cf. Capítulo 2). Específicamente, como ya dijimos, para la elaboración de nuestro *corpus*, recopilamos segmentos discursivos comprendidos entre dos puntos.

Nuestro objetivo inicial era obtener 75 periodos oracionales por clasificación de edad y 300 periodos en total al sumar las cuatro clasificaciones (-6, +7, +9 y +12). Sin embargo, las 3 obras destinadas a niños de -6 años no poseían la cantidad de 25 periodos oracionales, aun al tomar en cuenta los libros completos. Así, en lugar de extraer 75 periodos para esta clasificación, sólo se ubicaron 48. Finalmente, al considerar todas las obras de todas las

clasificaciones de edad, obtuvimos un total de 273 periodos oracionales y no 300, como se esperaba en un principio.

3.2 CLASIFICACIÓN DE LAS ORACIONES

Recabados los periodos por analizar, procedimos a identificar las oraciones que los conformaban. Aquí, vale la pena volver a mencionar (cf. Capítulo 2) que adoptamos la definición de la oración como secuencia ordenada por un verbo conjugado —o infinitivo o gerundio— que predica de una entidad en función de sujeto. De este modo, nuestro análisis estuvo guiada por los verbos contenidos en los periodos en estudio.

Para la categorización de las oraciones identificadas, nos fue de gran utilidad el cuadro sinóptico proporcionado por Lope Blanch (1987: 42-44). Hasta donde hemos podido averiguar, no existe ninguna obra que despliegue de manera tan clara el panorama de los distintos tipos de oraciones que se pueden documentar en español. Para definiciones y precisiones, acudimos a la *Nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia Española (NGLE, 2009) y, en ocasiones, al *Manual de gramática del español* de Ángela Di Tullio (2007).

Como señalamos en el capítulo anterior, los distintos tipos de oraciones que entran en la configuración de oraciones compuestas o periodos en español se han clasificado con base en una serie de propiedades definitorias, en torno a las cuales, globalmente, prevalece un acuerdo más o menos unánime. Esto no quiere decir, por supuesto, que la tipología que suele manejarse haya dejado de suscitar controversias respecto al análisis de determinadas subclases oracionales. En la exposición que sigue, trataremos brevemente los reconocidos tipos de oraciones que constituyen periodos, sin profundizar ni en las distinciones más

específicas que se pueden trazar en el interior de cada categoría ni en los aspectos controversiales de algunos de los análisis propuestos, tópicos de gran interés, pero no susceptibles de ser abordados dentro de los límites de la presente investigación. Ilustraremos los distintos tipos de oraciones con ejemplos de nuestro *corpus* en todos los casos donde contamos con un registro.

3.2.1 Periodos yuxtapuestos

Las estructuras yuxtapuestas se caracterizan por no tener marcas formales que expliciten la relación existente entre las oraciones (cf. Capítulo 2). En nuestro *corpus*, con atención al contraste entre presencia y ausencia de nexos, advertimos la necesidad de reunir con la yuxtaposición propiamente dicha los periodos que incluían segmentos de discurso directo.

3.2.1.1 Yuxtaposición

Con respecto a la unión asindética, el punto que merece destacarse es que estas estructuras pueden sugerir distintos matices de significación, interpretables, sin ser explícitos. Por ejemplo, en el periodo *Yo se lo pedí; él no me lo dio*, la falta de vinculación no impide que se reconozca una relación adversativa, que bien pudiera haberse establecido mediante el nexo coordinante *pero*: *Yo se lo pedí, pero él no me lo dio* (Lope Blanch, 1987: 42). Ofrecemos en (1) un ejemplo de dos oraciones yuxtapuestas provenientes de nuestro corpus:

- (1) [La viejita chiquita chiquita abandonó su camita chiquita chiquita], [caminó por un corredorcito chiquito chiquito con sus pasitos chiquitos chiquitos hasta una cocinita chiquita chiquita]. (Leñero, -6)

3.2.1.2 Discurso directo

Según la NGLE (2009: §43.9a), “se denomina discurso directo el que reproduce palabras pronunciadas de forma literal, así como pensamientos transcritos en la misma forma en que se originan”. Dado que, por lo general, el discurso directo motiva la presencia de un verbo introductor, como *decir, explicar, manifestar, opinar o responder* NGLE (2009: §43.9b), y considerando que en estos casos el segmento de discurso directo actúa, funcionalmente, como objeto directo del verbo regente, se entiende por qué estas estructuras llegan a catalogarse como manifestaciones de oraciones subordinadas sustantivas de objeto directo. Sin embargo, en este trabajo, el discurso directo se subsumió en la categoría de los periodos yuxtapuestos, por compartir con los miembros prototípicos de la misma la ausencia de un nexa.¹⁰

- (2) [¡Mamáaa...! ¡No puedo dormir!] [–se quejaba el lobo chico]. (Guerrero, -6)

3.2.2 Periodos coordinados o paratácticos

Desde el punto de vista estructural, los periodos coordinados se distinguen de los yuxtapuestos (prototípicos) por marcar la unión de dos o más oraciones, de sentido completo y con autonomía sintáctica, mediante la presencia de una conjunción coordinante (NGLE (2009: §31.1a). Se reconocen distintos tipos de periodos coordinados: copulativos, ilativos (o continuativas), distributivos, adversativos y disyuntivos (Lope Blanch, 1987: 42-43).

3.2.2.1 Coordinación copulativa

¹⁰ En la gramática de Di Tullio (2007: 286), se propone igualmente excluir el discurso directo de la clase de las subordinadas sustantivas dado que “éste instaura una relación no oracional sino discursiva”.

Son periodos enlazados normalmente por la conjunción copulativa *y* (o *ni* en casos de negación) que dan un sentido de adición, como en (3):

- (3) [Le dolía la panza] [**y**, empezó a dar vueltas en la cama]. (Guerrero, -6)

3.2.2.2 Coordinación ilativa (o continuativa)

Con la ayuda de nexos tales como *luego*, *así que*, *con que* o *de modo que*, estas construcciones introducen una consecuencia como derivación natural de lo que el hablante ha expresado con anterioridad (NGLE 2009: §46.1a).¹¹ He aquí un ejemplo del corpus:

- (4) [Los primeros días fueron los peores,] [**así que** me los voy a saltar porque, como dice mi yaya, muchos males hay en este mundo como para, encima, tener que platicarlos]. (Romero, +12)

3.2.2.3 Coordinación distributiva

Los nexos que definen este tipo de coordinación se encuentran en pares, tales como *ya-ya* o *bien-bien*, y expresan una variación o alternancia (NGLE 2009: §31.3p), como en (5). No se encontraron ejemplos en el corpus.

- (5) [**Ya** estudia,] [**ya** trabaja]. (Mozas, 1992)

3.2.2.4 Coordinación adversativa

¹¹ En algunas gramáticas, los periodos ilativos se clasifican como hipotáticos consecutivos. La NGLE, en cambio, reserva el análisis consecutivo para construcciones que incluyen una noción cuantitativa, como veremos abajo.

El periodo adversativo establece una oposición entre los elementos coordinados, de tipo restrictivo con *pero* (el nexos opone sin excluir) o bien exclusivo (*sino que*) (Di Tullio, 2007: 277). Tenemos un ejemplo en (6), que pertenece al *corpus*:

(6) [Yo me llamo Iulisca,] [**pero** me dicen Yuli, que ya no es tan raro]. (Martínez, +9)

3.2.2.5 Coordinación disyuntiva

La relación disyuntiva plantea una alternativa entre los términos coordinados, con la presencia del nexos *o* (NGLE 2009: §31.9a). Esto se aprecia en el siguiente ejemplo del *corpus*:

(7) [Muchos padres desesperados me llaman para pedirme consejos,] [**o** me contratan para que ponga en práctica algunos de mis métodos correctivos con sus hijos]. (Hinojosa, +9)

3.2.3 Periodos subordinados o hipotácticos

Como mencionamos en el capítulo 2, los periodos subordinados se dividen tradicionalmente en *sustantivas*, *adjetivas* y *adverbiales*, por el potencial funcional que comparten con sintagmas de esas respectivas categorías (Di Tullio 2007: 278). La propiedad definitoria de la hipotaxis, frente a la coordinación o parataxis, radica en la relación de dependencia que la subordinada mantiene con respecto a la oración principal. A continuación, reseñamos los distintos tipos de oraciones subordinadas.

3.2.3.1 Subordinadas sustantivas

Este grupo de subordinadas se caracteriza por desempeñar las funciones sintácticas propias de los sustantivos o grupos nominales (NGLE, 2009: §43.1a). Esto se comprueba al observar que tienen la capacidad de ser sustituidas por pronombres: *eso*, *aquello* o *lo* (cf. *Dijo que vendría > Lo dijo, eso dijo*). Según la función que ejercen (Lope Blanch, 1987: 43), pueden ocupar el lugar del sujeto (*sujetivas*), del objeto directo (*objetivas*) u objeto indirecto (*indirectas*), pueden ser término de una preposición que encabeza un complemento regido por un verbo, un sustantivo o un adjetivo (*prepositivas*), aparecer con verbos copulativos como atributo (*predicativas*) o bien cumplir el papel de modificar a un sustantivo (*adnominales*). Sigue una breve exposición de cada subclase.

3.2.3.1.1 *Sustantivas sujetivas*

En español, un número limitado de verbos admite una oración sustantiva que funcione como sujeto del proceso o estado designado por el predicado (NGLE, 2009: §43.4a). El verbo *gustar* es uno de ellos (cf. *algo le gusta a alguien*):

- (8) Mientras los demás niños paseaban a sus gatos y a sus perros, incluso a sus pericos o hámsteres, [a él le gustaba [pasear a sus cucarachas]]. (Martínez, +9)

3.2.3.1.2 *Sustantivas objetivas*

Más numerosos y variados en cuanto a su semántica son los verbos que aceptan una oración en función de objeto directo (NGLE, 2009: §43.4l). En (9), la oración formada con el infinitivo *entrar* es el argumento regido por el verbo *intentar* (cf. *alguien intenta algo*):

- (9) [Ha intentado [entrar varias veces]] pero siempre choca contra ese muro invisible.
(Del Campo, +7)

3.2.3.1.3 *Sustantivas indirectas*

Estas oraciones, siempre encabezadas por un pronombre relativo sin antecedente expreso (NGLE, 2009: §44.1e), son muy poco comunes en español. De hecho, existe un desacuerdo entre los gramáticos respecto a su clasificación.¹² No documentamos ningún caso en nuestro *corpus*. Los ejemplos que se ofrecen en (10), contruidos con verbos ditransitivos de transferencia material o comunicativa que rigen un objeto indirecto, provienen de tratados gramaticales:

(10) [Se lo diré [a quien me plazca]]. (Lope Blanch, 1987)

[Le daré el premio] [al que se lo merezca]]. (Benito, 1992)

3.2.3.1.4 *Sustantivas prepositivas*

Como es sabido, el español posee un nutrido grupo de verbos que requieren que su objeto vaya introducido por una preposición. Se conocen como verbos de régimen prepositivo. Adicionalmente, en años recientes, los gramáticos han tomado conciencia de que, al lado de los verbos, hay sustantivos, principalmente deverbales, adjetivos y adverbios que se unen a complementos exigidos por su significado, y estos casos, hoy en día, también se analizan como manifestaciones de un régimen prepositivo (NGLE, 2009: §43.5). En nuestro *corpus*, registramos ejemplos con verbos (*negarse a* en 11a), sustantivos (*ganas de* en 11b) y adjetivos (*dispuestos a* en 11c):

(11a) Las ovejas estaban tan cansadas [que se negaron [a saltar más]].(Guerrero, -6)

¹² Algunos autores proponen que la construcción lleva implícito un sintagma nominal (por ejemplo, *dar algo a la persona a quien...*) y que, por lo tanto, la secuencia introducida por el pronombre relativo no corresponde a una estructura oracional, sino que participa en un grupo nominal, con antecedente elíptico, del mismo modo que las subordinadas adjetivas (véase abajo la nota 9).

(11b) [Cuando María tuviera ganas [de hablar en clase]], iba a ponerse un huesito de ciruela debajo de la lengua. (Peñalosa, +7)

(11c) [Sus papás no estaban dispuestos [a complacerlo]]. (Pérez, +9)

3.2.3.1.5 Sustantivas predicativas

Hasta ahora hemos visto oraciones sustantivas que funcionan como argumentos (sujeto u objeto) de un verbo regente. En el caso de las predicativas, la oración subordinada se asimila a una expresión atributiva que se enlaza con un verbo copulativo para formar un predicado complejo (NGLE, 2009: §37.4a). He aquí un ejemplo del corpus:

(12) [La diferencia es [que ese uno era mi papá]]. (Romero, +12)

3.2.3.1.6 Sustantivas adnominales

Cuando una oración subordinada complementa a un sustantivo, no debe suponerse que refleje necesariamente un argumento de régimen prepositivo, como en (11b). De hecho, la mayoría de los sustantivos no poseen una estructura argumental como los verbos. Puede suceder, pues, que en lugar de un sintagma prepositivo de carácter nominal (cf. *La idea [del viaje] me parece estupenda*) aparezca una oración que funcione como modificador del sustantivo (cf. *La idea [de viajar / de que emprendamos un viaje] me parece estupenda*). Para referirse a este tipo de sustantiva, los gramáticos utilizan los términos ‘adnominal’, ‘apositiva’ o ‘adjunta’, para oponerla a la oración de régimen prepositivo, si bien reconociendo, al mismo tiempo, la dificultad de discriminar entre una y otra en varias ocasiones (NGLE, 2009: §43.5i). A diferencia de la sustantiva prepositiva regida, claro está, la adnominal no tiene el estatuto nuclear de un argumento; funciona como elemento complementario, especificador o

matizador del concepto designado por el sustantivo, como puede hacerlo una subordinada adjetiva.¹³ El *corpus* de literatura infantil arrojó muy pocos ejemplos de sustantivas adnominales. En nuestro análisis, el fragmento (de un periodo más amplio) reproducido en (13) se clasificó como constituido por una oración principal y una adnominal:

- (13) Tal vez [la mejor manera [de empezar este relato]] hubiera sido de una manera similar a la siguiente. (Malpica, +12)

3.2.3.2 Subordinadas adjetivas

Las subordinadas adjetivas, también llamadas oraciones ‘relativas’ o ‘de relativo’, al ir encabezadas por un pronombre, adverbio o determinante relativo (NGLE, 2009: §44.1a), se construyen como modificadores de una frase nominal que les precede en el contexto sintáctico inmediato y que recibe el nombre de ‘antecedente’ (NGLE, 2009: §44.1c). Es decir, están ubicadas en el interior de un complejo nominal formado por el sustantivo y la subordinada relativa (cf. [*la casa [con la que soñabas]*]) (Di Tullio, 2007: 300). Desde un punto de vista estructural, esta posición interna a un sintagma nominal es una propiedad que separa las adjetivas de todas las demás subordinadas (con excepción de las adnominales). En una perspectiva funcional, se comportan de modo similar a un adjetivo (cf. *la casa soñada por ti*).¹⁴ En el ejemplo (14), el segmento *la cara de ombliguito que había puesto Miriam*,

¹³ Lope Blanch (1987: 43, nota 29) señala que, funcionalmente, las adnominales son similares a las adjetivas, pero se diferencian formalmente en que no las introduce un pronombre relativo.

¹⁴ Las relativas suelen clasificarse en ‘especificativas’ o ‘restrictivas’, por un lado, y ‘explicativas’, ‘apositivas’ o ‘incidentales’, por el otro (NGLE, 2009: §44.11). Las primeras aportan información necesaria para la identificación del referente que actúa como antecedente, mientras que las segundas añaden un comentario marginal (Di Tullio, 2007: 301). En la presente investigación, no se tomó en consideración esta diferencia. Es preciso mencionar, además, que conviven distintos análisis en el caso de las denominadas ‘relativas libres’ (NGLE, 2009: §44.1f), carentes de un antecedente explícito y construidas con los relativos *el que* o *quien*, como en *Quien / el que no presente los documentos no será atendido*. Si se postula que hay un antecedente implícito

que funciona como sujeto del verbo *cambió*, incluye una oración adjetiva introducida por el pronombre relativo *que*:

- (14) Como era de esperarse, [[la cara de ombliguito [que había puesto Miriam]] cambió por la de limón chupado. (Celis, +7)

3.2.3.3 Subordinadas adverbiales

Las subordinadas adverbiales conforman un grupo heterogéneo de oraciones completivas, que, en términos generales, se distinguen por su vinculación más laxa con la oración principal, frente a las sustantivas y adjetivas.

Como hemos dicho, la etiqueta ‘adverbial’ hace entender que, en principio, estas oraciones desempeñan las funciones propias de los llamados ‘complementos circunstanciales’, elementos marginales, que tienen entre sus propiedades la de poder ser sustituidos por adverbios. Nótese, sin embargo, que la sustitución es posible únicamente con algunos circunstanciales (cf. *en la noche / entonces; sobre la mesa / allí; con velocidad / velozmente*), mientras que otros, complementos causales o finales, por ejemplo, carecen de un correlato adverbial.

Esta misma distinción se aplica, por supuesto, a las oraciones que toman el lugar de un sintagma nominal y, con base en ella, se suele oponer las subordinadas adverbiales ‘propias’, como las temporales, que son conmutables por adverbios, a las ‘impropias’, como las causales o condicionales, que no brindan esa posibilidad (véase Di Tullio, 2007: 320).

o ‘nulo’, el segmento *Quien / el que no presente los documentos*, en función de sujeto, no se analiza como una estructura oracional (sustantiva subjetiva), sino como un grupo nominal, con un núcleo implícito modificado por una oración relativa (véase Di Tullio, 2007: 306-307).

Antes de esbozar el panorama de la hipotaxis adverbial, conviene añadir que estas oraciones se tratan en grupos o pares, atendiendo a sus propiedades semánticas y estructurales. En la síntesis que ofrecemos a continuación, intentaremos aclarar las motivaciones subyacentes a esas agrupaciones.

3.2.3.3.1 *Adverbiales temporales, locativas y modales*

Estos tres tipos de adverbiales indican el momento, el lugar o la manera en que se realiza la acción designada por el verbo principal, razón por la cual se dice que establecen relaciones ‘circunstanciales’ (Lope Blanch, 1987: 44). Desde un punto de vista estructural, son adverbiales que se consideran como incluidas en la oración principal, ya que aportan modificadores que precisan la denotación del predicado (Di Tullio 2007: 322), pero, en contraste con las sustantivas (de sujeto y objeto), no codifican argumentos nucleares del verbo principal. Se comportan como adjuntos, eliminables y bastante autónomos. En el caso de las temporales, cabe agregar, los nexos que las encabezan ayudan a activar valores de simultaneidad o sucesión entre intervalos de tiempo. Los siguientes ejemplos, extraídos de nuestro corpus, ilustran una temporal de carácter simultáneo (15), una locativa (16) y una modal (17), respectivamente:

- (15) Y a la hora del recreo, [mientras nosotros jugábamos a las canicas o a la roña], él se divertía capturando más amigas para su colección. (Martínez, +9)
- (16) Se esconden en su panal, entre las ramas, bajo las piedras, [donde pueden]. (Del Campo, +7)

- (17) Cuál no sería la alegría de todos los presentes al ver que el elefante se incorporaba de nuevo y daba unos pasos [mirando hacia abajo] para examinar en el espejo sus primeros zapatos]. (Whestphalen, -6)

3.2.3.3.2 *Adverbiales causales y finales*

Estas dos adverbiales se reúnen, en vista de que ambas expresan una relación de causa-efecto. La ‘causal’ indica el motivo por el que se da la situación que manifiesta la oración principal, mientras que la ‘final’ denota el propósito de la acción principal (NGLE 2009: §46.1f). La diferencia radica en que la relación causativa subyacente es de carácter retrospectivo en el primer caso —la principal enuncia el efecto producido por la causa— y prospectivo en el segundo —el fin que se proyecta en el futuro no es sino la fuerza que motiva o ‘causa’ la acción principal (NGLE 2009: §46.1c). En comparación con las adverbiales ‘circunstanciales’, las causales y finales modifican al predicado principal en una capa más externa (NGLE 2009: §39.4e). En los siguientes ejemplos, la subordinada encabezada por *como* ilustra una causal (18) y la introducida por el nexos *para que* una final (19):

- (18) Los alemanes hundieron varios buques petroleros mexicanos y, [como nunca se disculparon con nosotros], el presidente Ávila Camacho les declaró la guerra.
(Malpica, +12)
- (19) María, escúchame, te va a acompañar Manuel [para que no te distraigas].
(Peñalosa, +7)

3.2.3.3.3 *Adverbiales condicionales y concesivas*

Este par de adverbiales se distingue por el carácter hipotético de sus proposiciones (NGLE 2009: §47.1c). Suele observarse que la ‘condicional’ o ‘concesiva’ —denominada prótasis— forma con la oración principal —la apódosis— una estructura bimembre, cuyas partes no se pueden separar; se implican mutuamente. En el primer caso, se expresa la condición de que depende la realización de lo significado por la principal; en el segundo, se visualiza un obstáculo que, contra lo esperado, no es suficiente para impedir la realización del evento que denota la principal. Los periodos de esa naturaleza no afirman contenidos. Las relaciones que establecen se aproximan a “las conexiones lógicas, o en general argumentativas, que se dan entre premisas y conclusiones” (NGLE 2009: §47.1f).

Si los gramáticos agrupan las condicionales y concesivas con las causales y finales (véase, por ejemplo, Lope Blanch, 1987: 44), es porque, de manera menos transparente, también aquellas sugieren una relación de causa-efecto. En el enunciado *Si se lo explica bien, lo entiende*, la apódosis constituye el resultado de la causa hipotética expresada por la prótasis. Por su parte, el periodo concesivo *Aunque insistas, no te creo* apunta a una causa hipotética que debería generar el efecto esperado (la creencia como consecuencia de la insistencia), pero se concibe y presenta como inoperante (NGLE 2009: §47.1j; cf. Rodríguez Ramalle 2005: 572-573). En (20) y (21) se ilustran, respectivamente, una condicional y una concesiva extraídas del corpus:

(20) [¿**Si** fueras niño], por quién votarías? (Celis, +7)

(21) [**Aunque** los honorarios que cobro por mi trabajo profesional son elevados], vale la pena el esfuerzo económico con tal de corregir la conducta de los niños.
(Hinojosa, +9)

3.2.3.3.4 Adverbiales comparativas y consecutivas

La propiedad que comparten estas dos adverbiales consiste en el carácter cuantitativo de la relación que establecen. En ambos casos, la oración principal incluye un elemento cuantificativo que sirve para introducir la subordinada como complemento de dicho elemento (*tanto...como, tan...que, etc.*) (NGLE 2009: §45.1c)

En el periodo comparativo, lo expresado en la subordinada actúa como punto de referencia para evaluar la propiedad o acción que designa la principal en términos de un grado de magnitud (NGLE 2009: §45.1a-b). La comparación entre los dos valores conduce al establecimiento de una relación de igualdad (*tanto...como*), de superioridad (*más...que*) o inferioridad (*menos ...que*). Estos periodos oracionales tienen como rasgo peculiar el hecho de que los elementos compartidos entre la principal y la subordinada no suelen repetirse, de manera que a menudo la comparativa proyecta una estructura incompleta que carece de un verbo (NGLE 2009: §45.5g).¹⁵ Por ejemplo, en (22), la noción comparada remite a un grado de dolor, evaluado como posiblemente mayor en el suministro de unos *remedios* que en la inserción de una *jeringa*. Obsérvese la elipsis del predicado (*ser dolorosa*) en el segundo término de la comparación:

- (22) Reconozco que muchas veces mis remedios pueden ser **más** dolorosos [**que** una jeringa clavada en la panza después de la mordida de un perro rabioso]. (Hinojosa, +9)

En el periodo consecutivo, la principal enfatiza el grado extremo de una propiedad o acción en relación con el estado de cosas, también extremo, derivado de ello como

¹⁵ Téngase en mente que conviven análisis alternativos que obvian la necesidad de postular la existencia de oraciones comparativas elípticas. Sobre este punto, véase NGLE 2009: §45.5g-i.

consecuencia y expresado en la subordinada (NGLE 2009: §45.14b). Para ilustrar, se ofrece este ejemplo del *corpus*:

- (23) **Tanto** se obsesionó con esa idea [**que** empezó a dejar de comer y a estar flaco y débil]. (Guerrero, -6)

En resumen, la cuantificación y la función de la subordinada como complemento de un elemento léxico incluido en la principal son las dos propiedades que separan estas dos adverbiales de las demás.

3.3 ESTRUCTURA DE LOS PERIODOS

Después de la clasificación de las oraciones, se procedió al análisis de la estructura interna de los periodos oracionales, siguiendo el modelo que se expuso en el capítulo 2 y prestando atención a los fenómenos de encajamiento, con el fin de distinguir entre los casos en que la oración regente o superordinada coincidía con la principal y aquellos en que la regente funcionaba, a su vez, como coordinada o subordinada.

Desde el punto de vista de la complejidad sintáctica, en efecto, el hecho de que una oración subordinada se halle insertada en otra que esté subordinada en un nivel más alto de la jerarquía implica un reforzamiento de la trabazón de los componentes estructurales. Por ejemplo, en (24), el enunciado muestra una oración principal construida con el verbo *decía*, en la que el argumento en función de objeto directo aparece bajo la forma de una subordinada sustantiva (*que María había empezado a hablar...*), que a su vez contiene una adverbial temporal (*desde que estaba en su panza*):

- (24) [Marcela Martínez, su mamá, decía [que María había empezado a hablar [desde que estaba en su panza]]]. (Peñalosa, +7)

En el ejemplo de (11a), reproducido aquí como (25), la oración sustantiva prepositiva regida por el predicado *negarse a* se halla incrustada en una oración adverbial consecutiva:

- (25) [Las ovejas estaban **tan** cansadas [**que** se negaron [a saltar más]]]. (Guerrero, -6)

En la última fase de la investigación, el comportamiento de los periodos, analizados separadamente por edades, se sometió a un estudio comparativo, con el fin de poner a prueba la hipótesis de que la escala etaria se correlacionaría con un aumento en el grado de complejidad de las estructuras. En los capítulos 4 y 5 que siguen presentamos los resultados de nuestra investigación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS I

4.1 INTRODUCCIÓN

Como paso previo a la exposición de nuestros resultados, haremos bien en recordar que esta investigación tenía dos objetivos, a saber, llevar a cabo un estudio sintáctico de algunas obras de literatura infantil, con la intención de llenar un hueco de información señalado en la bibliografía sobre este género discursivo (cf. Capítulo 1), y, segundo, explorar la hipótesis tocante a la relación entre la sintaxis de los cuentos y la edad de sus potenciales lectores (cf. Capítulo 2).

En el capítulo anterior, adelantamos que nuestro estudio involucró el examen de 273 enunciados —entendiéndose 273 unidades de discurso definidas con auxilio de la puntuación (segmentos delimitados por dos puntos)— que tenían en común el hecho de integrar dos o más oraciones y así constituir ‘periodos’ oracionales. Como se verá, el número de oraciones comprendidas en los periodos analizados se extiende desde dos hasta quince constituyentes oracionales. De este modo, esta investigación, en su primera fase, envolvió la identificación y clasificación de 960 oraciones, de acuerdo con los criterios de análisis resumidos en el capítulo 3.

Para cumplir con el segundo objetivo, nos dimos a la tarea de organizar los periodos en torno a una noción de complejidad sintáctica. En el presente trabajo, como ya apuntamos (cf. Capítulos 2 y 3), tomamos en consideración, más allá de la cantidad de oraciones comprendidas en cada periodo, tres parámetros de evaluación: (i) el contraste entre ausencia y presencia de un signo de unión, (ii) la ubicación de las oraciones en distintos niveles

jerárquicos y (iii) el rango de la oración regente dentro de la arquitectura del periodo. Con base en estos parámetros, elaboramos un *continuum* de complejidad sintáctica, que convendrá tener en mente, como telón de fondo, para una mejor apreciación de los resultados que discutimos abajo.

En este *continuum*, una oración yuxtapuesta a la principal, carente de marca formal e imprecisa respecto a la relación existente entre los componentes del periodo, corresponde a la estructura de mayor simplicidad.

Le sigue la oración coordinada, introducida por un nexos que hace visible la relación que mantiene con la principal, pero situada en el mismo nivel jerárquico que esta, con plena autonomía sintáctica.

En contraste, las relaciones hipotéticas introducen un fenómeno de dependencia que supone una articulación más compleja del periodo. A pesar de su heterogeneidad, las adverbiales, en su conjunto, pueden colocarse en el siguiente punto del *continuum*, considerando que en todos los casos funcionan como componentes externos a la unidad que el verbo principal forma con sus argumentos nucleares y en ese sentido se caracterizan por conservar cierta autonomía con respecto a la principal. Ciertamente, difieren respecto a su vinculación con la principal, como vimos en el capítulo anterior. Las circunstanciales suplen información marginal acerca del desarrollo mismo de la acción principal, frente a las causales y finales cuyos contenidos modifican a toda la oración principal (con sus argumentos y sus adjuntos periféricos). Por su parte, las condicionales y concesivas, así como las comparativas y consecutivas, forman binomios con la principal, enlazados mediante relaciones de implicación o vía la presencia de determinantes cuantificativos, pero dissociables sintácticamente como dos unidades oracionales con sentido completo.

En cambio, las sustantivas no tienen autonomía sintáctica; están incrustadas en la oración principal como uno de sus elementos constitutivos. A su vez, la principal no es susceptible de ser interpretada sin tomar en cuenta la subordinada. Estamos colocados, pues, en un nivel jerárquico inferior, interno a la oración principal, en donde ya no es posible aislar dos unidades oracionales como tales. El engranaje es más complejo.

Finalmente, están las adjetivas, situadas en un nivel aún más bajo en la jerarquía estructural del periodo oracional. No ocupan la posición de un elemento constitutivo (generalmente sujeto u objeto) de la oración principal; forman parte de uno de ellos. Es decir, las adjetivas nos llevan al interior de los sintagmas nominales que abarca la principal, desempeñando la función de modificar a sus núcleos. En la segmentación sucesiva de un periodo oracional, según opera el análisis sintáctico, constituyen los elementos que se desengranan al último, por hallarse en las capas más profundas de la estructura jerárquica.

Obsérvese que en lo expuesto hasta ahora nos hemos referido a una ‘oración principal’, visualizando periodos relativamente simples, compuestos de esta y una coordinada o subordinada. A medida que aumenta el número de oraciones que configuran el enunciado, la complejidad sintáctica crece de varias maneras. Hay principales que se relacionan con más de una subordinada; una oración coordinada con la principal puede incluir una subordinada; aparecen subordinadas que forman periodos coordinados; y en muchos casos, según mostramos en el capítulo 3, la oración de que depende una subordinada puede no ser la principal, sino otra que funciona como subordinada en un nivel superior. Todas esas posibilidades se pondrán de manifiesto en la discusión de nuestros resultados.

4.2 PERIODOS ORACIONALES VS. ORACIONES SIMPLES

El análisis sintáctico que desarrollamos se centró en enunciados que correspondían a periodos oracionales, es decir, que contenían más de una oración. Sin embargo, nos pareció interesante evaluar la frecuencia de los periodos en comparación con la de los enunciados constituidos por una sola oración. Para ello, examinamos las porciones de texto de las cuales habíamos extraído los primeros 25 periodos oracionales (que en el caso de la edad -6 resultaron ser las obras enteras) y contabilizamos el número de oraciones simples que estaban intercaladas entre los periodos. De este modo, obtuvimos un primer índice de complejidad, asociado a las distintas edades, como se muestra en el Cuadro 1.

	-6	+7	+9	+12
Periodos oracionales	(48) 67%	(75) 67%	(75) 74%	(75) 74%
Oraciones simples	(24) 33%	(37) 33%	(26) 26%	(26) 26%
Total	72	112	101	101

Cuadro 1. Distribución de periodos oracionales y oraciones simples.

Los resultados de este conteo exhiben una división clara entre las dos primeras etapas (-6 y +7), por un lado, y las dos últimas etapas (+9 y +12), por el otro. Con porcentajes idénticos, las primeras tienen un mayor número de oraciones simples y un menor número de construcciones con más de una oración, mientras que las segundas arrojan un mayor número de construcciones con más de una oración y un menor número de oraciones simples.

Desde esta perspectiva, partiendo de la idea de que los enunciados simples (una sola oración) se entienden y procesan con mayor facilidad que los enunciados complejos (más de una oración), podemos sugerir que las narraciones de esta clase de literatura dirigida a niños y jóvenes reflejan cierto esfuerzo por ajustarse al desarrollo cognitivo y lingüístico de su

público de lectores, aunque no de manera escalonada, ya que de -6 a +7 y de +9 a +12 no se manifiesta ninguna diferencia en la distribución de las oraciones simples frente a los periodos oracionales.

4.3 CONTEO GLOBAL DE ORACIONES DENTRO DE LOS PERIODOS ORACIONALES

En un segundo momento, examinamos la estructura de los periodos analizados, enfocándonos en el número de oraciones que contenía cada uno. Aquí es preciso recordar que en las obras dedicadas a los más pequeños (-6) no se ubicaron 75 periodos oracionales, como en las demás, sino sólo 48. En el Cuadro 2 presentamos los resultados globales del estudio de la cantidad de oraciones comprendidas en los periodos, desglosados por edades.

	-6	+7	+9	+12
Total	143	224	278	315

Cuadro 2. Cantidad de oraciones dentro de los periodos analizados.

Como puede verse en relación con las edades +7, +9 y +12, conforme va ascendiendo la clasificación, crece el número total de oraciones. Otra manera más clara de comprobar dicho ascenso consiste en calcular el promedio de oraciones por periodo¹⁶ y este procedimiento nos da la oportunidad de incluir las obras correspondientes a la edad -6: 143 oraciones en 48 periodos = promedio de 2.9 oraciones por periodo (-6); 224 oraciones en 75 periodos = promedio 2.9 (-7); 278 oraciones en 75 periodos = promedio 3.7 (+9); 315 oraciones en 75 periodos = promedio 4.2 (+12). Con las obras para los más pequeños agrupándose por su comportamiento similar (mismo promedio de 2.9 oraciones por periodo),

¹⁶ Le agradecemos al Dra. Rodrigo Flores esta sugerencia.

estos resultados comprueban que la complejidad estructural, que en este caso se traduce en un mayor número de oraciones por periodo, aumenta en relación con la escala etaria.

4. 4 CARACTERIZACIÓN DE LOS PERIODOS ORACIONALES POR EL NÚMERO DE ORACIONES

Después de aquel conteo global, mostramos la distribución de los periodos de acuerdo con el número de oraciones que los conforman. Los porcentajes indicados en el Cuadro 3 ayudan a visualizar el reparto numérico según las edades.

	-6	+7	+9	+12
2 oraciones	(21) 44%	(34) 45%	(27) 36%	(19) 25%
3 oraciones	(15) 31%	(24) 32%	(22) 29%	(19) 25%
4 oraciones	(8) 17%	(9) 12%	(8) 11%	(15) 20%
5 oraciones		(6) 8%	(7) 9%	(8) 11%
6 oraciones	(4) 8%	(1) 1%	(3) 4%	(5) 7%
7 oraciones			(1) 1%	(1) 1%
8 oraciones			(1) 1%	(1) 1%
9 oraciones			(3) 4%	(3) 4%
10 oraciones			(2) 3%	
11 oraciones			(1) 1%	(3) 4%
12 oraciones¹⁷		(1) 1%		
15 oraciones				(1) 1%
Total	48	75	75	75

Cuadro 3. Caracterización de periodos oracionales por el número de oraciones.

De nueva cuenta, aparece una distinción notable entre -6 y +7, por una parte, y +9 y +12, por la otra. Observamos, en efecto, que en las obras dirigidas a los dos grupos de menor edad, casi la mitad de los periodos comprenden sólo 2 oraciones. Sumando los periodos de 2

¹⁷ No aparecieron en el corpus periodos oracionales de 13 y 14 oraciones, por eso no se incluyeron en el cuadro.

y 3 oraciones, llegamos a dos tercios de las muestras, y, con excepción de un periodo oracional en +7 constituido por 12 oraciones, vemos que los periodos en ambas clasificaciones no sobrepasan la cantidad de 6 oraciones. Por contraste, las obras para los lectores de mayor edad muestran una cantidad más alta de periodos que se caracterizan por ser cuantitativamente más ricos.

Con el fin de obtener una visión más clara de la composición numérica de los periodos, con sus implicaciones en cuanto a complejidad sintáctica, dividimos nuestros datos entre periodos más simples, formados por 2 o 3 oraciones, y periodos más complejos, constituidos por más de 3 oraciones. Los resultados de esta evaluación están recogidos en el Cuadro 4.

	-6	+7	+9	+12
2 o 3 oraciones	(36) 75%	(58) 77%	(49) 65%	(38) 50%
Más de 3 oraciones	(12) 25%	(17) 22%	(26) 34%	(37) 49%

Cuadro 4. División entre periodos más simples y periodos más complejos.

Según se aprecia, las obras dirigidas a los dos primeros grupos etarios tienen una concentración más alta de periodos clasificados como más simples, desde un punto de vista cuantitativo, que las obras orientadas a lectores de mayor edad. Nótese, además, cómo el porcentaje de periodos más complejos crece al pasar de la categoría +9 a la última. Concluimos, pues, que los cuentos de literatura infantil muestran una tendencia a integrar periodos oracionales de mayor complejidad cuantitativa a medida que uno va subiendo a lo largo de la escala etaria.

4.5 DISTRIBUCIÓN GENERAL DE ORACIONES PRINCIPALES Y SUBORDINADAS

En la siguiente etapa de nuestro análisis, exploramos la distribución entre oraciones ‘principales’ y ‘subordinadas’. Dentro de la primera clase, subsumimos las principales, en sentido estricto, y aquellas que se relacionaban con una principal mediante la yuxtaposición o la coordinación. Estas oraciones se separaron de todas las que funcionaban como subordinadas, bajo el presupuesto, acorde con nuestro *continuum*, de que las últimas se caracterizaban por su mayor grado de complejidad sintáctica.

Los resultados de nuestro análisis, sintetizados en el Cuadro 5, ponen de manifiesto un aumento gradual en la frecuencia de las relaciones hipotéticas según la edad de los lectores. Vale destacar, en particular, el contraste que se dibuja entre los polos extremos de la escala (-6 y +12), con su distribución proporcional invertida entre principales y subordinadas.

	-6	+7	+9	+12
Principales	(88) 61%	(114) 51%	(119) 43%	(124) 39%
Subordinadas	(55) 38%	(110) 49%	(159) 57%	(191) 61%
Total	143	224	278	315

Cuadro 5. Panorama global de oraciones principales y subordinadas

Al examinar las cifras anteriores, se antoja imaginar que los productores de esta clase de literatura tienden a elegir construcciones más simples cuando se dirigen a niños de menor edad y se dan la libertad de elaborar estructuras más complejas en el material dirigido a niños mayores.

Esbozado el panorama general de la distribución entre oraciones principales y subordinadas, vamos a ocuparnos de los distintos subtipos vinculados a estas dos grandes clases de oraciones. A partir de este momento, cabe señalar, dejaremos de lado las oraciones principales propiamente dichas, para centrarnos en las relaciones sintácticas que otros componentes oracionales establecen dentro de los periodos analizados.

4.6 ORACIONES PRINCIPALES

En la sección anterior mencionamos que nuestra categoría de oraciones ‘principales’ abarcaba, junto a las principales propiamente dichas, las yuxtapuestas y las coordinadas. Recordemos, además, que optamos por tratar el discurso directo como manifestación de una yuxtaposición, con base en el criterio de la ausencia de nexos (cf. Capítulo 3). A continuación, discutimos la distribución de los tres tipos de relaciones paratácticas (§4.6.1) y reseñamos los distintos tipos de coordinación registrados en el corpus (§4.6.2).

4.6.1 Distribución de las oraciones principales

Las oraciones que estamos considerando abarcan no sólo las yuxtapuestas (1 y 2) que se unen a la oración principal de un periodo sin la mediación de una marca formal:

- (1) Zum-zum no lo sabe: [esa terrible sombra es una golondrina]. (Del Campo, +7)
- (2) Me duele mucho la panza, [me he comido todas las ovejas]. (Guerrero, -6)

sino también los segmentos de discurso directo (3) que, pese a su funcionamiento implícito como objeto directo del verbo principal, aquí se reúnen con las yuxtapuestas por la misma relación asindética:

(3) [-Cuenta ovejas, verás cómo te duermes-] contestó mamá loba. (Guerrero, -6)

así como las coordinadas mediante nexos (5 y 6):

(4) Era su superhéroe favorito [y había visto sus películas casi diez veces]. (Pérez, +9)

(5) Se le ocurrieron varios, [pero al final se quedó con Insomnio]. (Quezadas, +12)

En el Cuadro 6, enseñamos cómo se distribuyen los tres tipos de periodos paratácticos según la clasificación por edades.

	-6	+7	+9	+12
Yuxtapuestas	(8) 20%	(10) 25%	(14) 30%	(19) 36%
Discurso directo	(12) 30%	(9) 22%	(11) 24%	(2) 4%
Coordinadas	(20) 50%	(21) 53%	(21) 46%	(32) 60%
Total	40	40	46	53

Cuadro 6. Distribución de las oraciones principales.

Globalmente, según podemos ver, las obras despliegan un comportamiento bastante homogéneo en lo que se refiere la distribución de las relaciones paratácticas. La diferencia más llamativa apunta al discurso directo. Un porcentaje de 30% en -6 contra un 4% en +12 sugiere que los autores acuden al discurso directo con cierta frecuencia en el material dirigido a niños pequeños, en contraposición con el material dirigido a los más grandes, donde se usa de manera mínima. Con respecto a este resultado, merece la pena señalar que en el trabajo de Ávila (2008: 86) se propone que el estilo directo le facilita al niño (de entre 3 y 6 años) la comprensión del texto y evita que la atención del infante se disperse.

4.6.2 Principales coordinadas

Adentrándonos en el universo de las oraciones principales coordinadas, encontramos copulativas (6), adversativas (7), disyuntivas (8) e ilativas (9), pero no documentamos distributivas en el *corpus*:

- (6) Todo el mundo tiene un libro favorito [y *Cien años de soledad* es el mío].
(Malpica, +12)
- (7) Ya sé, [pero ponte en sus zapatos,] ¿por qué crees que votaron por ella? (Celis, +7)
- (8) Sin embargo, en cuanto ven que sus alumnos no se lavan las manos después de ir al baño, tiran la basura fuera del cesto, se sacan los mocos enfrente de sus compañeros, hacen trampa en los exámenes [o se van de pinta], no saben cómo reaccionar ni qué hacer para corregirlos. (Hinojosa, + 12)
- (9) Los primeros días fueron los peores, [así que me los voy a saltar] porque, como dice mi Yaya, muchos males hay en este mundo como para, encima, tener que platicarlos. (Romero, +12)

En el Cuadro 7 desglosamos la distribución de las oraciones coordinadas por edades.

	-6	+7	+9	+12
Copulativas	(19) 95%	(18) 86%	(13) 62%	(21) 66%
Adversativas	(1) 5%	(3) 14%	(6) 28%	(8) 25%
Disyuntivas			(2) 9%	(1) 3%
Ilativas				(2) 6%
Distributivas				
Total	20	21	21	32

Cuadro 7. Distribución de las oraciones coordinadas.

En un primer acercamiento a estos resultados, resalta la predominancia de las copulativas. Estas son especialmente frecuentes en las obras dirigidas a los más pequeños, lo cual se entiende por la mayor sencillez de la relación semántica que establecen y también por el hecho, señalado en la bibliografía, de que, debido a que los niños emplean este tipo de construcciones frecuentemente, los escritores intentan imitarlos (Bettolli, 1986; Lluch, 2003).

Adicionalmente, observamos que las obras para menores (-6 y +7) y mayores (+9 y +12) contrastan en otros aspectos: un número más reducido de adversativas en las primeras que en las segundas, y la presencia de disyuntivas e ilativas en los cuentos dedicados a los más grandes, frente a su ausencia en los textos ideados para los más pequeños.

4.7 ORACIONES SUBORDINADAS

Procedamos al examen de la hipotaxis, conformada por subordinadas adverbiales, sustantivas y adjetivas. En nuestro *continuum* de complejidad sintáctica, como se recordará, las adverbiales se caracterizan por mantener cierta autonomía con respecto a la principal, las

sustantivas se hallan incrustadas en la principal como elemento constitutivo de esta y las adjetivas modifican al núcleo de un sintagma nominal que forma parte de la principal. Moviéndonos a lo largo del *continuum*, nos situamos en capas cada vez más internas a la estructura jerárquica del periodo, la trabazón de los componentes se intensifica y el procesamiento de las relaciones de dependencia se vuelve más difícil.

4.7.1 Distribución de las oraciones subordinadas

En este primer apartado, ofrecemos la visión de conjunto sobre los tres tipos de subordinadas documentadas en el *corpus*. Como evidencian los datos recogidos en el Cuadro 8, de manera un tanto sorprendente, quizá, las sustantivas, en todas las muestras, tienen una presencia notable, que compite con la de las adverbiales. En comparación, las adjetivas se perfilan como las menos frecuentes.

	-6	+7	+9	+12
Adverbiales	(24) 44%	(60) 54%	(59) 37%	(76) 40%
Sustantivas	(20) 36%	(35) 32%	(58) 37%	(81) 42%
Adjetivas	(11) 20%	(15) 14%	(42) 26%	(34) 18%
Total	55	110	159	191

Cuadro 8. Distribución de las oraciones subordinadas.

4.7.2 Subordinadas adverbiales

El *corpus* arrojó ejemplos de todas las adverbiales identificadas en las gramáticas del español, con variables frecuencias de aparición. Antes de enseñar su distribución, nos parece

conveniente proporcionar un ejemplo de cada tipo: una temporal en (10), modal en (11), locativa en (12), comparativa en (13), consecutiva en (14), causal en (15), final en (16), condicional en (17) y concesiva en (18):

- (10) Ya escapaba el ratoncito chiquito chiquito de la casita chiquita chiquita [cuando la viejita chiquita chiquita en el patiecito chiquito chiquito con la escobita chiquita chiquita, le partió al ratoncito chiquito chiquito su cabecita chiquita chiquita]. (Leñero, -6)
- (11) ¿Cómo se esconde un elefante en una cancha de futbol? [Llenando la cancha de elefantes]. (Romero, +12)
- (12) Se esconden en su panal, entre las ramas, bajo las piedras, [donde pueden]. (Del Campo, +7)
- (13) La memoria es un ente autónomo, pero se parece a nosotros mismos mucho más [de lo que estamos dispuestos a reconocer]. (Romero, +12)
- (14) Unos tenían los tacones tan finos y altos [que se atoraban entre las piedras del camino], otros brillaban con la luz del sol y otros más dejaban ver los dedos de los pies. (Westphalen, -6)
- (15) De vez en vez, cuando no estaba lleno [por llevarse a la boca tanta chatarra], comía carne, espagueti, pizzas, tacos y chorizo, pero nada que creciera arriba o debajo de la tierra a partir de una semilla. (Hinojosa, +9)
- (16) Un día, mamá le pidió a María que fuera al súper [a comprar algo para la cena y un par de calcetines para papá]. (Peñalosa, +7)
- (17) [Si no puedes dormir], intenta comer algo. (Guerrero, -6)

(18) Pero, si se da el caso de que lo único que deseamos con todas nuestras fuerzas es olvidar, [aunque sea solo un poco], la memoria se defiende como gato boca arriba.
(Romero, +12)

En el Cuadro 9, se muestra la distribución de las adverbiales en los cuatro conjuntos de obras de literatura infantil, donde se podrá ver que los distintos tipos de adverbiales aparecen, con un par de excepciones, en cada uno de los conjuntos clasificados por edades.

	-6	+7	+9	+12
Temporales	(9) 37%	(16) 27%	(16) 27%	(7) 9%
Modales	(1) 4%	(9) 15%	(4) 7%	(18) 24%
Locativas		(1) 2%		
Comparativas			(1) 2%	(4) 5%
Consecutivas	(5) 21%	(2) 3%	(1) 2%	
Causales	(1) 4%	(19) 32%	(19) 32%	(13) 17%
Finales	(6) 25%	(5) 8%	(11) 19%	(21) 28%
Condicionales	(1) 4%	(8) 13%	(4) 7%	(10) 13%
Concesivas	(1) 4%		(2) 3%	(3) 4%
Total	24	60	58	76

Cuadro 9. Distribución de las subordinadas adverbiales.

Al observar el cuadro con mayor detalle, advertimos que las categorías -6, +7 y +9 tienen en común la concentración de sus adverbiales entre temporales y finales (-6) o

temporales y causales (+7 y +9), mientras que la última categoría (+12) se caracteriza por una distribución más equitativa entre varios tipos de adverbiales.

Quisimos explorar si la agrupación de las adverbiales en función de las relaciones semánticas subyacentes (cf. Capítulo 3) ponía de manifiesto datos de interés. Así, distinguimos entre adverbiales de relación circunstancial (temporales, modales y locativas), de relación cuantitativa (comparativas y consecutivas) y de relación causativa (causales, finales, condicionales y concesivas). Los resultados de esa exploración se muestran en el Cuadro 10.

	-6	+7	+9	+12
Relación circunstancial	(10) 42%	(26) 43%	(20) 35%	(25) 33%
Relación cuantitativa	(5) 21%	(2) 3%	(2) 3%	(4) 5%
Relación causativa	(9) 37%	(32) 54%	(36) 62%	(47) 62%
Total	24	60	58	76

Cuadro 10. Distribución de adverbiales en función de las relaciones semánticas.

Según podemos apreciar, el único dato que merece ser destacado se halla en la presencia más notable, en las categorías +7, +9 y +12, de las adverbiales que envuelven una relación causativa, debida sobre todo al mayor número de condicionales y concesivas (cf. Cuadro 9). Estas últimas expresan situaciones hipotéticas, que son cognitivamente complejas.

4.7.3 Subordinadas sustantivas

En el segundo grupo de oraciones subordinadas se encuentran las sustantivas, que funcionan como sujeto (19), objeto directo (20) u objeto preposicional (21) del verbo principal (o regente), como predicativa (22) o como adnominal (23):

- (19) Leyó la historia de una mujer vampiro que estaba a punto de atrapar_a un príncipe [al que le gustaba [salir de cacería]]. (Quezadas, +12)
- (20) [Les pedí [que dejaran a su hijo pasar unas vacaciones de tres o cuatro días conmigo]]. (Hinojosa, +9)
- (21) Pericos que se convierten en mayordomos y mayordomos de película [que se niegan [a ser el asesino]]. (Quezadas, +12)
- (22) Mmmm...- se relamió-, [la verdad es [que tengo hambre]]. (Guerrero, -6)
- (23) Solo pensaba en el tigre y [en la manera [de conseguirlo]]. (Pérez, +9)

El Cuadro 11 muestra la distribución de las oraciones sustantivas en las distintas muestras.

	-6	+7	+9	+12
Sujetivas	(2) 10%	(7) 20%	(8) 14%	(17) 21%
Objetivas	(11) 55%	(20) 57%	(31) 53%	(33) 41%
Predicativas	(1) 5%	(1) 3%	(4) 7%	(5) 6%
Prepositivas	(6) 30%	(7) 20%	(11) 19%	(14) 17%
Adnominales			(4) 7%	(12) 15%
Total	20	35	58	81

Cuadro 11. Distribución de las oraciones subordinadas sustantivas.

Como era de esperar (cf. Capítulo 3), predominan en todas las categorías de edad las oraciones sustantivas que codifican el objeto directo de un verbo principal. Resalta, por otra parte, el hecho de que las adnominales se documenten únicamente en las últimas dos categorías.

4.7.4 Subordinadas adjetivas

Por último, tenemos las subordinadas adjetivas o relativas, encajadas como constituyente de un sintagma nominal que puede tener cualquier función sintáctica dentro de la oración a la que pertenece. En (24) ofrecemos algunos ejemplos del *corpus*:

(24) De pronto aparece [una sombra enorme [que se atraviesa en su camino]]. (Del Campo, +7)

En ocasiones salía de paseo con la que se había portado mejor, le amarraba [un hilito verde [que su mamá usaba para zurcir los calcetines]] y, así, se iban al parque, a las jugueterías y a la feria. (Martínez, +9)

De la misma manera, siento las miradas esperanzadas [de muchos padres, abuelos, tutores y maestros [que confían en mí]]. (Hinojosa, +9)

Dieron la noticia [en el programa sinfónico [que oye mi papá los sábados]]. (Malpica, +12)

En el Cuadro 12, que reproduce el Cuadro 8 arriba, podemos volver a observar la frecuencia de las adjetivas, en relación con los otros dos tipos de oraciones subordinadas.

	-6	+7	+9	+12
Adverbiales	(24) 44%	(60) 54%	(59) 37%	(76) 40%
Sustantivas	(20) 36%	(35) 32%	(58) 37%	(81) 42%
Relativas	(11) 20%	(15) 14%	(42) 26%	(34) 18%
Total	55	110	159	191

Cuadro 12. Panorama de las subordinadas adjetivas.

Los datos cuantitativos enseñan que las adjetivas son las subordinadas que menos se registran en el *corpus*, sin poner a la vista diferencias significativas entre las edades.

En síntesis, los primeros resultados de nuestra investigación nos llevan a concluir que los textos infantiles analizados se caracterizan por ofrecer un panorama muy rico de sintaxis oracional. Con muy pocas excepciones, hubo la oportunidad de identificar los distintos tipos de relaciones paratácticas e hipotácticas que se discuten en las gramáticas del español, independientemente de la clasificación por edades sugerida por las editoriales. En ese aspecto, con respecto a nuestro objetivo secundario, los textos desmintieron la hipótesis que teníamos de que podían esperarse concentraciones más altas de subordinadas estructuralmente más complejas (sustantivas y adjetivas) en las obras destinadas a lectores de mayor edad.

Las diferencias esperadas se situaron en otros ámbitos, de carácter cuantitativo, con resultados que tendían a trazar una división entre los textos dirigidos a los niños más pequeños (-6 y +7) y las obras escritas para los más grandes (+9 y +12). Pudimos observar, por ejemplo, que los primeros contienen un mayor número de oraciones simples, en comparación con el número más alto de periodos oracionales en las segundas (Cuadro 1).

También verificamos un contraste en cuanto a la cantidad de oraciones con las que están conformados los periodos: en las categorías -6 y +7, estos abarcan, en su mayoría, dos o tres oraciones y, salvo una excepción, no rebasan la cantidad de seis oraciones, a diferencia de lo que sucede en las clases +9 y +12, donde los periodos despliegan con mayor frecuencia estructuras de más de tres oraciones, hasta un total de 15 oraciones (Cuadros 2, 3 y 4). Por último, detectamos un aumento escalonado (-6 < +7 < +9 < +12) en la cantidad de oraciones subordinadas comprendidas en los periodos, frente a las oraciones definidas como principales (Cuadro 5).

CAPÍTULO V

RESULTADOS II

5.1 INTRODUCCIÓN

En este segundo capítulo de resultados, seguimos profundizando en la estructura de los periodos oracionales que documentamos en nuestro *corpus* de literatura infantil. Los análisis realizados hasta ahora permitieron establecer que las clases etarias sí se correlacionaban con un incremento en el número de oraciones que abarcaban los periodos, a medida que uno iba subiendo en la escala, y con un aumento proporcional en la cantidad de oraciones subordinadas, con respecto a las principales, dentro de los periodos. Estos resultados constituyen el punto de partida para los análisis que discutimos en este capítulo, en el que procederemos desde los periodos más simples cuantitativamente (2 oraciones) hacia los más complejos (más de 6 oraciones), enfocándonos en los *tipos* de oraciones que están involucrados en la configuración de esos periodos.

Evidentemente, al crecer el número de oraciones contenidas en los periodos, se multiplican las posibilidades de combinación de tipos. Por lo tanto, con el fin de organizar el panorama de los patrones combinatorios desde el punto de vista de su complejidad, nos dejamos guiar por el *continuum* que establecimos y al que ya nos hemos referido en varias ocasiones. Bajo esa perspectiva, prestamos atención a la división entre ‘subordinadas’ y ‘principales’, con la idea de que los periodos que contenían un mayor número de principales (la principal en sentido estricto junto con las oraciones yuxtapuestas y coordinadas) se podían caracterizar como más simples, por enseñar una secuencia de unidades autónomas situadas en un mismo nivel jerárquico, frente a aquellos que presentaban oraciones subordinadas,

involucradas en relaciones de dependencia y encaje estructural. También nos fijamos en la diversidad de la hipotaxis, atribuyendo mayor sencillez a la presencia de dos subordinadas del mismo tipo y mayor complejidad a combinaciones con subordinadas de distinto tipo. Y, de manera especial, reparamos en el fenómeno de ‘incrustación’, así denominado para remitirnos a todos los casos en que una determinada subordinada no se relacionaba con la principal, sino que se hallaba insertada en una oración que funcionaba a su vez como subordinada.

Conviene adelantar que, habiendo observado la frecuencia con la que los núcleos predicativos exhibían frases de dos o más elementos (perífrasis, pseudocopulativo con atributo, etc.), en lugar de un verbo simple, nos pareció de interés abordar esa dimensión en nuestro estudio de sintaxis oracional e incluir los resultados de nuestra investigación al respecto al final de este capítulo.

5.2 PERIODOS DE DOS ORACIONES

En el capítulo anterior vimos que los periodos compuestos de dos oraciones cubrían casi la mitad de los registros correspondientes a las edades -6 (44%) y +7 (45%), sin dejar de presentarse, por supuesto, en los textos dirigidos a lectores de mayor edad, pero con porcentajes más bajos. Adentrándonos en sus respectivas estructuras, encontramos que la segunda oración podía corresponder a una principal yuxtapuesta, un discurso directo, por ejemplo (1), o una principal coordinada (2), o bien a una subordinada de naturaleza adverbial, como la modal en (3), sustantiva, como la oración de régimen prepositivo en (4), o relativa, como en (5):

- (1) [-Los tigres no son mascotas] – le explicó su mamá-. (Pérez, +9)

- (2) Levantó su cabecita chiquita chiquita de su almohadita chiquita chiquita [y encendió su lamparita chiquita chiquita con los deditos chiquitos chiquitos de su manecita chiquita chiquita]. (Leñero, -6)
- (3) Las moscas, sin embargo, son felices [volando]. (Del Campo, +7)
- (4) Para mi asombro, me he encontrado [con que cada día hay más niños malcriados, caprichosos, flojos, groseros, crueles, desobedientes, sucios, chapuceros, maleducados, pedantes y envidiosos]. (Hinojosa, +9)
- (5) Aquello [que se finge lejano], a menudo es lo más cercano a nosotros mismos. (Romero, +12)

En el Cuadro 13 mostramos la distribución de esas combinaciones.

	-6	+7	+9	+12
Principal + principal	(14) 67%	(11) 32%	(8) 30%	(5) 26%
Principal + adverbial	(5) 24%	(13) 38%	(6) 22%	(6) 32%
Principal + sustantiva		(6) 18%	(9) 33%	(3) 16%
Principal + relativa	(2) 9%	(4) 12%	(4) 15%	(5) 26%
Total	21	34	27	19

Cuadro 13. Configuración de los periodos compuestos de dos oraciones.

No cabe duda de que el resultado más significativo de esta primera evaluación está en la alta concentración (67%) de las combinaciones más simples estructuralmente —dos principales— que arrojan los textos destinados a los más pequeños.

5.3 PERIODOS DE TRES ORACIONES

Moviéndonos hacia los periodos de tres oraciones, dada la diversificación de las combinaciones potenciales, optamos por reunir los patrones en tres grandes grupos. Analizamos como estructuras más sencillas (i) los periodos integrados por tres oraciones principales, (ii) aquellos que contenían dos principales más una subordinada, y (iii) los que abarcaban una principal con dos subordinadas del mismo tipo. El ejemplo de (6) ilustra el primer caso, con su principal y dos coordinadas; en (7), que ejemplifica el segundo caso, la principal integra una sustantiva de objeto directo y va seguida de una coordinada adversativa; y (8), como ejemplo representativo de la tercera opción, muestra dos causales que se relacionan con la principal:

- (6) [Recostó su cabecita chiquita chiquita en la almohadita chiquita chiquita] [y después de un ratito chiquito chiquito se volvió a dormir] [y ya no despertó sino hasta el día siguiente]. (Leñero, -6)
- (7) [El boleto decía [que el destino final de sus pasos sería el aeropuerto de Houston, Texas]], [pero en realidad se marchaba a una nueva vida]. (Romero, +12)
- (8) [[De tanto escribir libros para niños] [y de tanto estar en contacto con ellos]], [me he convertido poco a poco en un especialista en la corrección de malas conductas infantiles]. (Hinojosa, +9)

Asociamos con un grado de complejidad mayor los periodos que incluían dos subordinadas de distinto tipo, como en (9), donde aparecen una modal y una relativa además de la principal:

- (9) [Como era de esperarse], [la cara de ombliguito chupado del mundo [que había puesto Míriam] cambió por la de limón chupado]. (Celis, +7)

Y tratamos como estructuras de máxima complejidad los periodos que contenían una subordinada ‘incrustada’ en otra subordinada, como en (10), donde la oración introducida por *adonde*, que toma el lugar de la meta argumental regida por el verbo *llegar* (sustantiva de régimen prepositivo) está anidada en una adverbial temporal, como en (11), donde la subordinada adjetiva que modifica a *destino* se halla dentro de otra adjetiva con su antecedente en *elementos*, y como en (12), donde la sustantiva objetiva regida por *dijo* forma parte de la temporal encabezada por el nexos *cuando*:

- (10) [Jimena y su padre habían recorrido ya la mitad del zoológico] [cuando llegaron [adonde se encontraba el elefante]]. (Westphalen, -6)
- (11) El universo está lleno [de elementos [que se revelan contra un destino [que no les corresponde]]]. (Quezadas, +12)
- (12) [Marcos no se sorprendió] [cuando Julián le dijo [que quería tener un tigre auténtico]]. (Pérez, +9)

Como se podrá apreciar en el Cuadro 14 abajo, que sintetiza la configuración de los periodos de tres oraciones, se perfila una oposición bastante clara entre las obras dirigidas a los más pequeños (-6) y aquellos orientados a los más grandes (+12): los primeros arrojan un 80% de estructuras más sencillas, mientras que los segundos presentan el porcentaje más alto (37%) de estructuras definidas como de máxima complejidad.

	-6	+7	+9	+12
Estructuras más sencillas	(12) 80%	(12) 50%	(15) 68%	(10) 53%
Estructuras de mayor complejidad	(1) 7%	(5) 21%	(2) 9%	(2) 10%
Estructuras de máxima complejidad	(2) 13%	(7) 29%	(5) 23%	(7) 37%
Total	15	24	22	19

Cuadro 14. Configuración de los periodos compuestos de tres oraciones.

5.4 PERIODOS DE CUATRO ORACIONES

El análisis de los periodos de cuatro oraciones nos llevó a identificar un repertorio de cinco patrones combinatorios: (i) sólo principales (13); (ii) presencia de una única subordinada (14); (iii) suma de dos subordinadas del mismo tipo (15, con dos sustantivas objetivas); (iv) dos subordinadas de distinto tipo (16, con una causal y una sustantiva objetiva); (v) inclusión de dos o más subordinadas, entre las cuales aparece por lo menos una ‘incrustada’ (17, con una sustantiva objetiva dentro de una adverbial consecutiva):

- (13) [Las alimentaba con pedacitos de pan y gotitas de refresco]; [los domingos compraba un chocolate], [lo hacía pedacitos con un martillo] [y lo compartía con sus amigas]. (Martínez, +9)
- (14) Dijiste [que querías un balón de basquetbol], ¿ya no TE ACUERDAS? – comentó su mamá. (Pérez, +9)
- (15) Enseguida los dueños del zoológico ordenaron [buscar en todas las zapaterías de la ciudad dos pares de calzado] – recuerden [que los elefantes tienen cuatro patas] – del número 820. (Westphalen, -6)

- (16) Pero [como en verdad son raros, y hasta un poco feos], nadie sabe [que se llama así]; ese es otro secreto entre nosotros.
- (17) Pero todos eran zapatos, y sus dueños los llevaban tan naturalmente [que nuestro elefante decidió [que debían de ser artículos útiles e indispensables]] (Westphalen, -6)

El cuadro 15 recoge la distribución de los cinco patrones combinatorios que registramos.

	-6	+7	+9	+12
Sólo principales			(1) 12%	
Ppales + 1 subordinada	(3) 37%	(2) 22%	(1) 12%	(1) 7%
Ppales + 2 sub. del mismo tipo	(1) 12%	(2) 22%	(1) 12%	(1) 7%
Ppales + 2 sub. de distinto tipo		(2) 22%	(1) 12%	(3) 20%
Ppales + 2 o más sub. y al menos una incrustada	(4) 50%	(3) 33%	(4) 50%	(10) 67%
Total	8	9	8	15

Cuadro 15. Configuración de los periodos compuestos de cuatro oraciones.

En este caso, los resultados son menos nítidos. Aunque los textos de -6 siguen proyectando un porcentaje más alto de estructuras relativamente sencillas (una sola subordinada), en comparación con las otras clases etarias, llama la atención la presencia destacable del fenómeno de incrustación en estos textos, inesperado, hasta cierto punto, en vista de la complejidad estructural que entraña. Por otro parte, se confirma que los textos destinados a los más grandes son los que tienden a incluir una cantidad superior de subordinadas incrustadas.

5.5 PERIODOS DE CINCO O SEIS ORACIONES

Como se recordará (Cuadro 3), los textos dirigidos a los niños menores (-6 y +7) tienen periodos que incluyen hasta seis oraciones (con excepción de un periodo constituido por 12 oraciones en +7), mientras que los cuentos para mayores contienen varios casos de periodos conformados por más de seis oraciones. Lo que revela el examen de los periodos de cinco o seis oraciones es que en ellos empieza a darse el fenómeno de la doble incrustación, es decir, una subordinada está insertada en otra que, a su vez, mantiene una relación de subordinación con respecto a una oración o elemento regente. Así, en (18), encontramos que la oración adjetiva introducida por *que*, que modifica al sintagma nominal *un viejito un poco sordo, pero muy observador* (que funciona como sujeto del verbo *se detuvo*), tiene en su interior una adverbial temporal (*al advertir...*), cuyo núcleo predicativo es un verbo de percepción que rige un objeto directo, aquí codificado bajo la forma de una subordinada sustantiva (*que el elefante fijaba la vista...*):

- (18) Un día, mientras el pobre elefante permanecía recostado, sin fuerzas ya de levantarse, se detuvo por ahí un viejito un poco sordo, pero muy observador, [que, [al advertir [que el elefante fijaba la vista en los zapatos del público]], intuyó el motivo de su honda tristeza]. (Westphalen, -6)

Otro ejemplo con una doble incrustación lo proporciona (19), donde la adverbial causal que empieza con *pues* incluye una subordinada sustantiva en función de objeto directo (*cuáles son las soluciones que propongo a sus malas conductas*), en la que el sintagma nominal *las soluciones* está a su vez modificado por una subordinada adjetiva (*que propongo a sus malas conductas*):

- (19) Por eso les conviene que sus hijos no se acerquen a él, [pues descubrirían [cuáles son las soluciones [que propongo a sus malas conductas]]], y entonces mis remedios perderían efectividad. (Hinojosa, +9)

Como pudo observarse, el fenómeno de la doble incrustación no se ciñe a los textos para lectores mayores (19), sino que llega a registrarse en los cuentos dirigidos a los más pequeños (18).

El punto en que se apartan los textos con categoría +12 tiene que ver con que sólo en ellos logramos identificar engranajes más complejos aún, que involucraban casos de incrustaciones sucesivas. Aquí, un ejemplo:

- (20) [Ya que los fabricantes de espejos laterales de coche tienen la decencia [de notificarnos [que las cosas no siempre se encuentran tan lejos [como fingen estar]]]], nosotros bien podríamos tatuarnos en el cerebro ese mismo letrero. (Romero, +12)

En (20), la adverbial causal introducida por *ya que* está organizada en torno a un predicado complejo, una colocación verbo-nominal (*tener la decencia*), que motiva la presencia de una subordinada sustantiva regida por el nombre predicativo *decencia* (*de notificarnos como fingen estar*). Dentro de esta sustantiva de régimen propositivo, está insertada una sustantiva objetiva que depende del verbo de transferencia comunicativa *notificar* (*que las cosas no siempre se encuentran tan lejos como fingen estar*). Y en el interior de esta segunda sustantiva, aparece el elemento cuantificativo *tan* que activa la inserción de una adverbial comparativa de igualdad (*como fingen estar*).

5.6 PERIODOS DE MÁS DE SEIS ORACIONES

En esta última sección dedicada a los periodos más complejos desde un punto de vista cuantitativo (número de oraciones), desmenuzaremos un par de ejemplos para dar una idea de cómo aumentos en la cantidad de oraciones interactúan con la dimensión estructural de los periodos, y cerraremos con algunas notas comparativas acerca de las categorías +9 y +12.

El primer ejemplo que ofrecemos suma diez oraciones:

- (21) Y desde que Lalo empezó con ese extraño deporte lo tiene amenazado con sacar un día el bote de polvo cucarachicida que tiene guardado en un cajón y regarlo en el piso del cuarto, donde está el campo de entrenamiento, para terminar de una vez con esas bestezuelas (ella no sabe que esa botella verde, verde muerte, solo contiene azúcar que una vez cambió Lalo). (Martínez, +9)

Procedamos por pasos:

- (i) El enunciado se articula en torno a dos oraciones principales yuxtapuestas, cuyos núcleos predicativos son *tiene amenazado* y *sabe*, respectivamente.
- (ii) La yuxtapuesta presenta una estructura más simple, conformada por una sustantiva objetiva, dependiente del verbo cognitivo *sabe*, en cuyo interior el objeto directo (*azúcar*) del verbo *contiene* actúa como antecedente del pronombre relativo que introduce la subordinada adjetiva *que una vez cambió Lalo*.
- (iii) La principal propiamente dicha es sintácticamente mucho más compleja. Como elementos constitutivos de su predicado (*tiene amenazado*), engloba una coordinación de dos sustantivas prepositivas regidas por el participio *amenazado*:

con sacar un día el bote de polvo cucarachicida que tiene guardado en un cajón y regarlo en el piso del cuarto, donde está el campo de entrenamiento.

- (iv) Con esta principal, en posiciones más ‘externas’, se relacionan dos adverbiales: la temporal *desde que Lalo empezó con ese extraño deporte* y la final *para terminar de una vez con esas bestezuelas*.
- (v) En el nivel más interno a su estructura jerárquica, encontramos, por último, dos oraciones adjetivas, una en la primera sustantiva, modificando al objeto directo nominal *el bote de polvo cucarachicida: que tiene guardado en un cajón*, y otra en la segunda sustantiva, modificando al complemento locativo *en el piso del cuarto: donde está el campo de entrenamiento*.

El periodo más extenso que documentamos en nuestro *corpus* consta de quince oraciones. Se reproduce en (22):

- (22) La Yaya se llama María de Todos los Santos, pero como yo siempre he sido una persona muy práctica (chaparra, con chinos y de solo ocho años en aquel momento, pero persona al fin y al cabo) decidí que en vez de decirle todos sus nombres, que recorren el santoral entero, mejor le diría Yaya: y no sé por qué elegí llamarla así, aunque mi teoría es que lo hice en clarísimo homenaje a la manía que tiene mi abuela de arrullar a cuanto bebé chillón le ponen enfrente diciéndole “*Ya, ya*”. (Romero, +12)

Volveremos a proceder por pasos:

- (i) La segmentación inicial lleva a identificar tres principales, organizadas en torno a los núcleos predicativos *se llama*, *decidí* y *sé*, respectivamente. De estas, la

principal propiamente dicha (*La Yaya se llama María de Todos los Santos*) muestra una oración simple.

- (ii) La principal introducida por el nexos coordinante adversativo *pero*, en cambio, está conformada por varias oraciones. Incluye como elemento constitutivo la sustantiva objetiva *que en vez de decirle todos sus nombres, que recorren el santoral entero, mejor le diría Yaya*, regida por su núcleo predicativo *decidí*. Esta sustantiva tiene incrustada una adnominal (*de decirle...*), en cuyo interior hay una subordinada adjetiva que modifica al sintagma nominal *todos sus nombres* que funciona como objeto directo de su predicado *decirle*.
- (iii) La principal encabezada por el nexos copulativo *y* despliega igualmente un andamiaje de varias oraciones. Contiene la sustantiva objetiva *por qué elegí llamarla así*, regida por su núcleo predicativo *no sé*, en la que está insertada otra objetiva que actúa como argumento de *elegí*. Abarca, además, un largo segmento introducido por *aunque*, que funciona, en su conjunto, como una subordinada adverbial concesiva.
- (iv) La concesiva está construida con el verbo copulativo *es* y su atributo, que aquí toma la forma de una sustantiva predicativa que se prolonga hasta el fin del enunciado (*que lo hice.... “Ya ya”*). En esta predicativa, se halla una subordinada adjetiva, que empieza con *que tiene mi abuela* y modifica al sintagma nominal *la manía*. Dentro de la adjetiva, aparece una adnominal (cf. [la manía] *de arrullar*),¹⁸ que lleva como objeto directo de su predicado *arrullar* la oración sustantiva *a*

¹⁸ En un análisis alternativo, podría argumentarse que esta subordinada representa uno de los argumentos regidos por el nombre predicativo *manía* y se trataría, entonces, de una sustantiva prepositiva. En el capítulo 3 (§3.2.3.1.6) nos referimos a la dificultad de discriminar entre adnominales y sustantivas prepositivas en muchos de estos casos.

cuanto bebé chillón le ponen enfrente e incluye una adverbial de tipo modal diciéndole “*Ya, ya*”.

Con el fin de ahondar en la complejidad sintáctica de los periodos formados por más de 6 oraciones, nos dimos a la tarea de contabilizar el número de oraciones subordinadas comprendidas en ellos, comparando las muestras de +9 y +12.

Las obras de +9 arrojaron 38 subordinadas en un total de 8 periodos; las de +12 exhibieron 55 subordinadas en un total de 9 periodos. Si calculamos el promedio de subordinadas por periodo, surge una diferencia, puesto que en +9 el promedio de subordinadas por periodo es de 4.75 y en +12 de 6.1. Desde este punto de vista, por lo tanto, puede decirse que los textos dirigidos a los mayores se caracterizan por incluir periodos relativamente más complejos, en la medida en que estos presentan un mayor porcentaje de relaciones hipotéticas.

Las subordinadas se evaluaron, además, en relación con el fenómeno de incrustación. Así, del total de subordinadas registradas (38 para +9 y 55 para +12), se extrajeron las llamadas ‘incrustadas’, es decir, aquellas que estaban dentro de otra subordinada. En +9 se dieron 19 casos de incrustación, frente a 30 casos en +12. Aquí, los números porcentuales, 50% (19/38) y 55% (30/55) respectivamente, no dejaron ver ninguna diferencia sustancial.

Sin embargo, al oponer los casos de una sola incrustación a los de doble o múltiple incrustación, que hubo oportunidad de observar en los ejemplos de (21) y (22), sí se perfiló una diferencia en el grado de complejidad, considerando que en +9, de los 19 casos de incrustación, sólo 5 (26%) resultaron ser de carácter doble o múltiple, mientras que en +12, las subordinadas incrustadas manifestaron ese carácter más complejo en 12 de 30 casos, lo que representa un 40%.

En resumen, el análisis pormenorizado de los periodos oracionales registrados en nuestro *corpus* de literatura infantil sirvió para sacar a la luz una sintaxis muy rica, que en ocasiones alcanza grados de complejidad inesperados. En términos generales, podemos decir que a lo largo de la escala etaria contemplada se encontraron patrones combinatorios que explotaban los distintos tipos de oraciones que posee el español. En ese sentido, las diferencias que, en principio, se anticipaban entre textos para menores y mayores de edad no se verificaron. Los contrastes se situaron en ámbitos más sutiles, vinculados a ciertas tendencias. Así, pudo comprobarse, por ejemplo, que los libros dirigidos a los más pequeños se caracterizaban por contener periodos oracionales menos extensos y más propensos a favorecer las relaciones paratácticas sobre las hipotácticas. Asimismo, aunque en todas las edades se presentaron fenómenos de encaje estructural (subordinadas incrustadas en otras subordinadas), hubo manera de corroborar que las manifestaciones más complejas de esas incrustaciones se concentraban en los textos destinados a los lectores de +12.

5.7 PREDICADOS COMPLEJOS

Anunciamos en la introducción de este capítulo que íbamos a completar nuestro estudio sintáctico de obras infantiles con una exposición de los predicados complejos que documentamos, es decir, de todos aquellos casos en que el núcleo predicativo de la oración no era una forma verbal simple, sino una frase compuesta de dos o más elementos. Con base en una definición amplia del fenómeno, identificamos nueve tipos de predicado complejo, que reseñamos brevemente a continuación.

(i) Tiempos compuestos

Incluimos en nuestro análisis los bien conocidos tiempos compuestos del sistema verbal del español:

- (23) Sí, **hubiera sido** un buen modo de comenzar el relato, porque ahora **han pasado** ya más de sesenta años de aquellos acontecimientos, y hoy el coronel Alfonso Mejía tiene exactamente setenta y cuatro años. (Malpica, +12)

(ii) *Pasiva perifrástica*

También consideramos la llamada pasiva perifrástica del español, formada con el verbo *ser* y un participio:

- (24) Desde entonces ese zoológico **fue** mundialmente **conocido** porque en él los animales no andaban descalzos. (Westphalen, -6)

(iii) *Predicados copulativos*

Entraron igualmente los núcleos compuestos de los verbos copulativos *ser* o *estar* y un elemento clasificado como “atributo” en las gramáticas del español, que puede ser un adjetivo o un sustantivo, como en (25), entre otras posibilidades:

- (25) Lalo y yo nos conocemos desde que **éramos unos bebés**, vivimos en la misma cuadra y **somos muy buenos amigos**; sin embargo, tenemos gustos muy diferentes. (Martínez, +9)

(iv) *Predicados pseudocopulativos*

Siguiendo a Morimoto y Pavón (2007), identificamos una serie de predicados contruidos con un verbo parcialmente desemantizado, que contribuye un valor aspectual o modal, y un

atributo. Entre los denominados verbos ‘pseudocopulativos’ figuran ítems tales como *parecer, seguir, quedar, hacerse, volverse, ponerse*, etc.:

(26) “**Parece una máquina del tiempo en miniatura fabricada por un loco**”, pensó Fernando, y se le quedó mirando con una mezcla de diversión y desconfianza. (Quezadas, +12)

(27) Sus padres, Epimigenio y Sarita, me llamaron un día para que los aconsejara sobre la dieta de su hijo: temían que **se pusiera muy gordo** y que el corazón le empezara a fallar. (Hinojosa, +9)

(v) *Predicados secundarios obligatorios*

Típicamente, se analizan como complementos predicativos o predicados secundarios (Demonte y Masullo, 1999) elementos que aluden al estado en que se encuentra el sujeto en el momento en que realiza la acción designada por el verbo (cf. *Los pasajeros llegaron exhaustos*). Se trata, pues, de constituyentes opcionales, que completan la predicación principal con una suerte de segundo predicado. En ocasiones, sin embargo, el llamado predicado secundario resulta ser obligatorio, en el sentido de que forma una unidad de sentido con el verbo que lo selecciona. Estos son los casos que subsumimos en la categoría de los predicados complejos e ilustramos con los siguientes ejemplos (*sentirse x, llamarse x*):

(28) Míriam esperaba la respuesta **sintiéndose la muy muy**. (Celis, +7)

(29) Y casi nadie sabe que **se llama Hilario**...solo yo lo sé, y así le digo cuando estamos en el parque, cuando me enojo con él o cuando nos subimos a la montaña rusa y bajamos a toda velocidad. (Martínez, +9)

(vi) *Perífrasis verbales*

Se entiende por perífrasis verbal “la unión de dos o más verbos que sintácticamente constituyen un solo núcleo del predicado” (Gómez Torrego, 1988: 9). El primer verbo funciona como auxiliar y aporta la información flexiva, mientras que el otro (u otros), el auxiliado, con forma de infinitivo, gerundio o participio, lleva el peso semántico de la predicación, selecciona los argumentos y establece relación con los adjuntos.

Como es sabido, las perífrasis verbales del español son clasificadas de acuerdo con su valor semántico. De este modo, se reconoce la existencia de una perífrasis de carácter temporal (futuro) construida con el auxiliar *ir*:

- (30) Por otro lado, los principios no tienen la culpa de lo que **va a ocurrir** después.
(Romero, +12)

Las perífrasis aspectuales modifican la predicación con rasgos incoativos (31), iterativos (32) o terminativos (33), entre otros:

- (31) De pronto el viento **empieza a soplar** y Zum- zum es arrastrada lejos de sus hermanas. (Del Campo, +7)
- (32) Recostó su cabecita chiquita chiquita en la almohadita chiquita chiquita y después de un ratito chiquito chiquito **se volvió a dormir** y ya no despertó sino hasta el día siguiente. (Leñero, -6)
- (33) Esta es la historia de esa ausencia, y espero que, si de algo puede servir esto que escribo, sea para que la *migra* se distraiga en lo que aquella persona (no importa cuál) **termina de pasar**. (Romero, +12)

Las modales, por su parte, permiten expresar significados de prohibición o necesidad (34), grados de certeza respecto a lo dicho (35) o bien nociones de capacidad o habilidad (36):

- (34) Una vez, mamá **tuvo que ir** a buscarla al parque porque ya había tardado mucho en regresar a la casa y se estaba haciendo de noche. (Peñalosa, +7)
- (35) También quiere decir que en cualquier momento **pueden bombardear** la Ciudad de México, o bien, que nos **pueden invadir** y **quemar** nuestros edificios y **robarse** a nuestras mujeres. (Malpica, +12)
- (36) Tenía una cucaracha que era equilibrista y **podía caminar** sobre un lápiz de un extremo al otro mientras él lo detenía con los dedos; otra que era fisicoculturista y levantaba tres corcholatas de refresco al mismo tiempo; dos que bailaban rocanrol, y otra que, en su idioma, contaba chistes que solo entendía Lalo y que lo hacían desternillarse de risa. (Martínez, +9)

(vii) *Predicados causativos*

Nos referimos a los predicados generalmente contruidos con *hacer* o *dejar* y un infinitivo (Rodríguez Espiñeira, 2004), en los que el verbo conjugado aporta un significado de causación. Son construcciones que implican la participación de dos entidades: el sujeto del predicado complejo es la entidad agentiva que da una orden u otorga un permiso, mientras que el sujeto lógico del infinitivo, generalmente codificado como objeto indirecto, es el referente que lleva a cabo el evento requerido o permitido:

- (37) Por eso el día que la maestra nos **dejó hacer** una adivinanza y Zoila dijo la suya, me reí tanto que hasta las lágrimas se me salieron. (Celis, +7)

(viii) *Colocaciones*

Estas son definidas como combinaciones de palabras o unidades plurilexicales que sufrieron un proceso de estandarización y que fueron fijando su forma y su contenido con un determinado valor (Alvariño, 1999). Las caracteriza su frecuencia de aparición en el discurso. En nuestro *corpus* de cuentos infantiles y juveniles, encontramos expresiones tales como *tener hambre* (38) y *hacerse de noche* (39):

(38) **Tengo hambre**- le dijo a su mamá. (Guerrero, -6)

(39) Una vez, mamá tuvo que ir a buscarla al parque porque ya había tardado mucho en regresar a la casa y **se estaba haciendo de noche**. (Celis, +7)

(ix) *Locuciones*

A diferencia de las colocaciones, las locuciones remiten a combinaciones de palabras que forman una unidad de sentido idiosincrásico. Es decir, se distinguen por tener un significado que no se puede deducir de la suma de sus miembros, un significado, pues, que no es literal ni transparente, y que tiene que adquirirse como se aprende el significado de las palabras simples (Alvariño, 1999). La expresión *irse de pinta* utilizada en México para significar la “escapada que hacen los estudiantes, faltando a clases” (DEM, 1996, s.v. *pinta*) es un ejemplo:

(40) Sin embargo, en cuanto ven que sus alumnos no se lavan las manos después de ir al baño, tiran la basura fuera del cesto, se sacan los mocos enfrente de sus compañeros, hacen trampa en los exámenes o **se van de pinta**, no saben cómo reaccionar ni qué hacer para corregirlos. (Hinojosa, +9)

En el Cuadro 16 desplegamos la distribución de los predicados complejos documentados en el *corpus* según las cuatro edades.

	-6	+7	+9	+12
Tiempos compuestos	(5) 9%	(12) 14%	(18) 18%	(14) 10%
Pasivas perifrásticas	(1) 2%	(2) 2%		(1) 1%
Predicados copulativos	(14) 26%	(24) 27%	(33) 32%	(62) 43%
Predicados pseudocopulativos	(3) 6%	(2) 2%	(3) 3%	(6) 4%
Predicados secundarios obligatorios		(3) 3%	(8) 8%	(7) 5%
Perífrasis de futuro	(1) 2%	(5) 6%		(3) 2%
Perífrasis aspectuales	(9) 17%	(11) 13%	(6) 6%	(9) 6%
Perífrasis modales	(3) 6%	(12) 14%	(14) 13%	(21) 14%
Predicados causativos	(2) 4%	(2) 2%	(2) 2%	(2) 1%
Colocaciones	(14) 26%	(11) 13%	(17) 17%	(20) 14%
Locuciones	(1) 2%	(4) 4%	(1) 1%	
Total	53	88	102	145

Cuadro 16. Distribución de los predicados complejos.

Como podemos observar, los datos recogidos en el Cuadro 16 revelan la presencia de casi todos los tipos de predicado complejo en los cuatro conjuntos de obras, con una tendencia similar hacia la predominancia de los predicados copulativos y las colocaciones.

Sin embargo, si calculamos la frecuencia de uso de estos predicados en relación con el número total de oraciones que conforman los periodos oracionales analizados (véase el Cuadro 2), emerge una frontera que separa los textos destinados a los lectores de mayor edad

(+12) de los demás, como se aprecia en el Cuadro 17. Los totales corresponden al número global de oraciones, construidas con verbos simples y con predicados complejos; los porcentajes miden la frecuencia proporcional de los predicados complejos.

	-6	+7	+9	+12
Total de oraciones	143	224	278	315
Predicados complejos	53 37%	88 39%	102 37%	145 46%

Cuadro 17. Frecuencia proporcional de los predicados complejos.

Concluimos que los resultados de este último análisis apuntan en el mismo sentido que los obtenidos del estudio de la sintaxis oracional. La hipótesis de que los textos para los más pequeños iban a caracterizarse por opciones más reducidas en cuanto al abanico de posibilidades existentes en español no se verifica: a lo largo de la escala etaria advertimos el despliegue de casi todos los tipos de predicados complejos, tal como sucedió en el caso de los distintos tipos de oraciones subordinadas. El dato relevante que vuelve a repetirse está en la tendencia de los textos de +12 a manifestar un mayor uso de las construcciones más complejas.

CONCLUSIONES

En esta tesis desarrollamos un estudio sintáctico de doce cuentos de Literatura Infantil y Juvenil publicados por la editorial SM en su colección *El barco de vapor*. Específicamente, analizamos 273 enunciados conformados por dos oraciones o más —definidos como periodos oracionales— que nos llevaron a identificar y clasificar 960 oraciones de distintos tipos y a examinar determinados aspectos de la estructura interna de dichos periodos. Con este estudio logramos el objetivo de contribuir a los acercamientos de corte lingüístico, que apenas se están abriendo paso en la bibliografía dedicada a la Literatura Infantil y Juvenil.

Nuestra investigación se articuló en torno a la idea de que los periodos analizados exhibían distintos grados de complejidad sintáctica y, desde ese punto de vista, evaluamos la hipótesis de que la complejidad aumentaría en relación con la edad de los lectores a quienes iban dirigidas las obras elegidas, hipótesis que sólo se verificó de forma parcial.

Como paso previo al estudio sintáctico, reunimos en el capítulo 1 algunas consideraciones acerca de la Literatura Infantil y Juvenil, en las que abordamos el interés que ha despertado en años recientes, su vinculación con teorías sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, la insistencia de los especialistas en la importancia de manejar un lenguaje acorde con las habilidades del público de lectores y la escasez, precisamente, de estudios dedicados al tema del lenguaje.

En el capítulo 2 se inicia el estudio sintáctico con la definición de algunos conceptos fundamentales para esta investigación: el periodo oracional, las relaciones de coordinación y subordinación en español y el *continuum* de complejidad sintáctica que guiará los análisis.

En el capítulo 3 se presentan las obras que entraron a formar parte del *corpus*, tres textos para cada una de las cuatro categorías de edad indicadas por la editorial (-6, +7, +9 y

+12), y se establece el panorama de los distintos tipos de oraciones que han sido identificadas en las gramáticas del español y de las cuales casi todas, con un par de excepciones, llegaron a documentarse en el *corpus* de cuentos infantiles.

El capítulo 4 empieza con la exposición de los resultados del análisis sintáctico. Los que aquí se discuten tienen que ver con la cantidad de oraciones comprendidas en cada periodo registrado, con la distribución entre oraciones yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas, y con el repertorio de las subclases oracionales correspondientes a esas categorías. Los resultados se valoran desde la perspectiva del *continuum* de complejidad sintáctica propuesto, en el que las oraciones yuxtapuestas, las coordinadas, las subordinadas adverbiales, las sustantivas y las adjetivas están ordenadas en una progresión de menor a mayor complejidad. De esta valoración se desprende que los cuentos infantiles se caracterizan por ofrecer un panorama muy rico de sintaxis oracional, independientemente de la clasificación por edades sugerida por la editorial. Se comprueba, sí, que los cuentos dirigidos a los más pequeños tienden a contener periodos compuestos de una cantidad menor de oraciones y a privilegiar las relaciones paratácticas sobre las hipotácticas.

Los resultados expuestos en el capítulo 5, por su parte, profundizan en la estructura interna de los periodos, prestando atención a patrones combinatorios de oraciones y a fenómenos de encaje estructural (subordinadas incrustadas en otras subordinadas). Adicionalmente, se enseñan los resultados del estudio de los predicados complejos registrados en el *corpus* (tiempos compuestos, pasivas con *ser*, predicados copulativos y pseudocopulativos, predicados secundarios seleccionados, perífrasis verbales, construcciones causativas, colocaciones verbo-nominales y locuciones). En un caso como en el otro, se pone de manifiesto que los cuentos infantiles aprovechan la gama de recursos sintácticos que ofrece el español sin trazar fronteras claras en el lenguaje utilizado para

menores o mayores de edad, con la excepción, quizá, de una tendencia a incluir una cantidad más alta de estructuras más complejas en los textos destinados a los lectores de +12.

En retrospectiva, creemos que nuestro trabajo cumplió con el objetivo de arrojar luz sobre aspectos poco explorados de la Literatura Infantil y Juvenil y esperamos que muchas otras investigaciones en el futuro procedan en la misma dirección. El interés por seguir abriendo nuevas perspectivas desde distintas disciplinas contribuirá a encontrar diferentes maneras de entender y enriquecer esta literatura que se encuentra en un persistente florecimiento.

CORPUS

Clasificación -6:

GUERRERO, Andrés, *Cinco ovejitas*, il. Andrés Guerrero, Ana Guerrero. México, Ediciones SM, 2009 [reimp. 2016] (El barco de vapor, 10 M).

LEÑERO, Vicente, *La viejita chiquitita chiquitita*, il. Jonathan Farr. México, Ediciones SM, 2019 (El barco de vapor, 29 M).

WESTPHALEN, Inés, *Los zapatos del elefante*, il. Natalia Gurovich. México, Ediciones SM, 2009 (El barco de vapor, 15 M).

Clasificación +7:

CELIS, Claudia, *Doro, la niña enamorada*, il. Cecilia Rébora. México, Ediciones SM, 2016 (El barco de vapor, 17 M).

DEL CAMPO, David Martín, *Zum-zum, la mosca y otras historias*, il. Martín Oliver. México, Ediciones SM, 2018 (El barco vapor, 7M).

PEÑALOSA M., Javier, *El día que María perdió la voz*, il. Cecilia Varela. México, Ediciones SM, 2016 (El barco de vapor, 25 M).

Clasificación +9:

HINOJOSA, Francisco, *Manual para corregir a niños malcriados*, il. Jazmín Velasco. México, Ediciones SM, 2016 (El barco de vapor, 63M).

MARTÍNEZ VÉLEZ, Óscar, *Hilario y la cucaracha maravillosa*, il. Mauricio Gómez Morín. México, Ediciones SM, 2016 (El barco de vapor, 2 M).

PÉREZ, Luis Bernardo, *El gato de humo y otros felinos extraordinarios*, il. Juan Carlos Palomino. México, Ediciones SM, 2018 (El barco de vapor, 34 M).

Clasificación +12:

MALPICA, Antonio, *Diario de guerra del coronel Mejía*, il. David Lara González. México, Ediciones SM, 2016 (El barco de vapor, 18 M).

QUEZADAS, Juan Carlos, *Ciudad Equis 1985*, il. Juan Antonio Sánchez Rull. México, Ediciones SM, 2010 (El barco de vapor, 49 M).

ROMERO, Ana, *Puerto libre: Historia de migrantes*. México, Ediciones SM, 2012 (El barco de vapor, 55 M).

BIBLIOGRAFÍA

ALCINA FRANCH, Juan y José Manuel BLECUA, *Gramática española*. Barcelona, Ariel, 1975.

ALVARIÑO ALVARIÑO, Pilar, “Sistematización léxico-sintáctica de los predicados complejos”, en M. Carmen Losada Aldrey *et al.* (eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, pp. 505-510. Universidad de Santiago de Compostela, 1999 [pdf].

APARICI AZNAR, Melina, IGUALADA, Alfonso (eds.), *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Barcelona, Editorial UOC, 2018.

ARIES, Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. París, Plon, 1960. [En español: *El niño y la vida familiar bajo el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus, 1987.]

ÁVILA ZAMORANO, Jesús Ángel, *La progresión temática y tópica de narraciones infantiles en lengua inglesa. Un estudio contrastivo por edades*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2008 [pdf].

BERISTÁIN, Helena, *Análisis estructural del relato literario*. México, UNAM-Limusa, 1984.

BETTOLLI, Cecilia, “Estudio lingüístico de obras de literatura infantil y juvenil argentina y su relación con la lengua hablada por sus destinatarios”, en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 7, n° 3, 1986, visto en, http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a7n3/07_03_Bettolli.pdf/view, 1° de junio, 2020.

BRAVO-VILLASANTE, Carmen, *Ensayos de la literatura infantil*. Murcia, Universidad de Murcia, 1989.

CERVERA, Juan, “Problemas de la literatura escrita para niños”, en *Literatura infantil*, Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino (coords.). Cuenca, Universidad Castilla-La Mancha, 1990, visto en https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jx88gGJ2RGIC&oi=fnd&pg=IA2&dq=Cerrillo+Pedro&ots=WD_T47TnDd&sig=wmJV6qWOSguv7XGiPeIz2ctxMDo#v=onepage&q=Cerrillo%20Pedro&f=false [versión incompleta] 7 de junio, 2021.

CERVERA, Juan, *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao, Mensajero, 2003 [pdf].

DE LA GARZA CAMPOS, Arturo Ulises, *Criterios editoriales para la publicación de la literatura infantil en México*. Tesis. México, UNAM 2006.

DEMONTE, Violeta y Pascual José MASULLO. “Los complementos predicativos”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2., pp. 2461-2560. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

DI TULLIO, Ángela, *Manual de gramática del español*. 2ª ed. Buenos Aires, La isla de la luna, 2007.

El Colegio de México. *Diccionario del español usual en México*. México, 1996. (=DEM)

FERREIRO, Emilia, *Vigencia de Jean Piaget*. México, Siglo XXI, 2004.

GARCÍA VELASCO, Antonio, “Características generales de la literatura infantil. Pautas para el análisis”, en *Estudios de Literatura Infantil*, Eugenio Maqueda Cuenca et. al. (coords.), Departamento de Didáctica de las lenguas, las artes y el deporte. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, 2016, pp. 32-48 [pdf].

GARRALÓN, Ana, *Historia portátil de la literatura infantil*. México, Panamericana Editorial, 2017.

GILI GAYA, Samuel, *Vox. Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, Bibliograf, 1961.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo, *Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística*. Madrid, Arco Libros, 1988.

GRAVES, B., “Easy-to-read books”, en B.E. Cullinan y D.G. Person (eds.), *The continuum Encyclopedia of Children’s Literature*. Londres, Continuum, 2001, pp. 257-258.

HERNANZ, Ma. Lluïsa y José Ma. BRUCART, *La sintaxis*. Barcelona, Editorial Crítica, 1987.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina, *Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG), 2013 [Plataforma Onleihe, Goethe Institut].

LERER, Seth, *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona, Ares y Mares, 2009.

LLUCH, Gemma, *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, visto en https://books.google.com.mx/books?id=s3aA49xc1nkC&printsec=frontcover&dq=Lluch+Gemma&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Lluch%20Gemma&f=false 30 de mayo, 2021.

LLUCH, Gemma, “Claves para analizar el texto literario en las primeras edades”, en *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, [s.a], visto en <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ud577X2EN7QC&oi=fnd&pg=PA9>

[&dq=Cerrillo+Pedro&ots=XvewLaB4M0&sig=AzsBTUrvoAo8ByaKOYtRUSYXvA#v=onepage&q=Cerrillo%20Pedro&f=true](#) [versión incompleta] 8 de junio, 2021.

LLUCH, Gemma, “La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil, en *Educación y Biblioteca* 105, 1999, pp. 20-27.

LOPE BLANCH, Juan M., *Análisis gramatical del discurso*. 2ª ed. México, UNAM, 1987.

MARTÍNEZ CRUZ, Patricia, *Francisco Hinojosa “A la orilla del viento” (análisis de la obra infantil de Francisco Hinojosa, contenida en la colección “A la orilla del viento...” del FCE)*. Tesis. México, UNAM, 2000.

MONTES, Graciela, *El corral de la infancia*. México, FCE, 2001 (Espacios para la lectura).

MONTOYA, Victor, *Literatura infantil y juvenil: lenguaje y fantasía*. La Paz, La Hoguera, 2003, visto en https://books.google.com.mx/books?id=DCAEGomg8ooC&printsec=frontcover&dq=literatura+infantil&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=literatura%20infantil&f=false [versión incompleta] 28 de mayo, 2021.

MORENO VERDULLA, Antonio, *Literatura infantil. Introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1998, visto en <https://books.google.com.mx/books?id=eekwKKbw55IC&pg=PA2&dq=Verdulla+Antonio&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjx2OOWg5DxAhWXFjQIHXICC28Q6AEwAHoECAyQAg#v=onepage&q=Verdulla%20Antonio&f=false> [versión incompleta] 11 de junio, 2021.

MORIMOTO, Yuko y María Victoria PAVÓN LUCERO, *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Madrid, Arco Libros, 2007.

- BENITO MOZAS, Antonio, *Gramática práctica*. Madrid, EDAF, 1992.
- PÉREZ CORTÉS, Ana Yantzin, *Estudio sintáctico-semántico del cuento infantil La peor señora del mundo*. Tesis. México, UNAM, 2011.
- PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*. Ariel, Barcelona, 1983.
- PROPP, Vladimir, *Morfología del cuento*. Madrid, Fundamentos, 1992.
- Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española*. 2 vol. Madrid, Espasa, 2009.
- RODRÍGUEZ ESPÍÑEIRA, Ma. José, *Lecciones de sintaxis española*, Cap. 3: *Infinitivos como complementos y como predicaciones secundarias*, pp. 111-161. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 2004.
- RODRÍGUEZ RAMALLE, Teresa María. *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Editorial Castalia, 2005.
- SORIANO, Marc, *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Colihue, 1995.
- SOSENSKI, Susana y Elena JACKSON ALBARRÁN, “Introducción” en *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán (coords.). México, UNAM- Instituto de Investigaciones Históricas, 2012.
- TUCKER, Nicholas, *El niño y el libro*. México, FCE, 1985.
- TUCKER, Nicholas, *¿Qué es el niño?* Madrid, Morata, 1982.