



Desarrollo sintáctico: Una medición a partir de la diversidad clausular

Syntactic development: A clausular-diversity-based measurement

Nina María Crespo Allende¹
ncrespo@ucv.cl

Carola Alvarado Barra¹
carola_alvarado@mi.cl

Alejandra Meneses Arévalo²
amenesea@uc.cl

1 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

2 Pontificia Universidad Católica de Chile

Artículo recibido: 12- abril- 2013

Aceptado: 30-mayo - 2013

Publicado: 11- junio-2013

RESUMEN

Durante la edad escolar, los sujetos van logrando una madurez sintáctica, evidenciada en el incremento de la complejidad estructural de los textos que producen. Diversas teorías han dado cuenta de dicha complejidad (Hunt, 1970; Katzenberger, 2004; Nir & Berman, 2010), sosteniendo que la misma está vinculada con el tipo de relaciones interclausulares dentro del texto. Asimismo, corroboran que dicha complejidad no sólo se incrementa con el nivel educativo, sino también está guiada por la modalidad discursiva. A partir de esta propuesta, el proyecto FONDECYT 1100600, se planteó el objetivo de describir el desarrollo de la sintaxis oral, considerando otra perspectiva de la complejidad: la diversidad interclausular. Para ello, se aplicaron dos tareas de elicitación (narración y explicación), a 250 estudiantes de kinder, 3º y 6º básico, Iº y IVº medio de Valparaíso y Santiago. Luego de ser transcritos y analizados, se reconocieron en los textos las relaciones interclausulares y se estableció un índice de diversidad clausular, en el entendido de que a medida que se usaban más formas para relacionar las cláusulas, mayor sería la complejidad sintáctica de los mismos. Los resultados muestran un incremento de la diversidad clausular a medida que aumenta el nivel educativo, sin embargo, su significatividad se da sólo entre algunos niveles. Además, entre ambos tipos de textos no se manifiestan grandes diferencias, salvo en Kinder y en IVº Medio. Estos hallazgos permiten vislumbrar que la madurez sintáctica implica tener mayor cantidad de estructuras gramaticales y utilizarlas estratégicamente para construir un determinado texto.

Palabras clave: complejidad sintáctica, diversidad clausular, modalidad discursiva, nivel educativo.

ABSTRACT

School-aged individuals progressively reach some syntactic maturity that finds evidence in the increase of the structural complexity in the texts they produce. Various theories account for such complexity (Hunt, 1970; Katzenberger, 2004; Nir & Berman, 2010), holding that it is linked to the type of interclausular relations within the text. Likewise, they corroborate that such complexity not only increases along with the educational level, but also it is guided by the discursive mode. From these assumptions, the objective of Project FONDECYT 1100600 is describe the development of oral syntax, considering a new perspective: interclausular diversity. To this purpose, 250 kinder, 3d and 6th graders as well as high school freshmen and seniors from Valparaíso and Santiago were given two elicitation tasks (narration and explication). After the texts were transcribed and analyzed, the interclausular relations were identified and a clausular diversity index was established to measure the number of clauses, the idea behind which was that the more forms to make clauses relate to one another, the greater the syntactic complexity. Findings show that the higher the school level, the wider the clausular diversity; nevertheless, significance was seen in some school levels only. Besides, in comparing both types of text, no dramatic differences were found, except between the Kindergarten subjects and the seniors. These findings hint at the assumption that syntactic maturity involves the strategic use of a greater number of grammatical structures when constructing a given text.

Keywords: syntactic complexity, clausular diversity, discursive mode

Introducción

Este trabajo es un estudio que se enmarca dentro de la ontogenia del lenguaje, pues lo que nos interesa es estudiar cómo se va desarrollando la sintaxis después de los 6 años, durante la edad escolar. Esta etapa ha sido denominada por Nippold (1994, 1996) y Berman (2004) como desarrollo tardío del lenguaje. Sabemos que, debido al input de la lengua escrita y la influencia de toda la cultura letrada, se da un proceso de enriquecimiento en la sintaxis de los textos a medida que aumenta el nivel escolar de los sujetos que los produce. Hunt (1970) denomina este fenómeno maduración, la cual puede definirse como un proceso psicológico interno que se manifiesta exteriormente a través de la complejidad sintáctica del texto. Esto quiere decir que hay un fenómeno interno mental que se mide a través de un fenómeno externo textual.

Ahora bien, ¿cómo se va definir el concepto de complejidad sintáctica?, ¿qué transforma a un texto en más complejo que otro?, ¿qué implica realmente la complejidad? Al respecto, Crespo, Alfaro y Góngora (2011) analizan y dan cuenta de tres momentos en los cuales se define el concepto de la complejidad o madurez sintáctica: una visión más estructuralista que considera la cantidad de elementos que aparecen en un enunciado. Una generativista, representada por Hunt (1970), que considera dos parámetros sintácticos: la unidad T y la cláusula y, a partir de sus extensión en palabras, infiere que son más las transformaciones (en el sentido chomskyano del término) que se han aplicado al interior de ella. Y, en último término, el grupo liderado por Berman (Katzenberger, 2004; Berman, 2004; Nir & Berman, 2010) quienes sostienen que la complejidad está vinculada con el tipo de relación que se dan entre las cláusulas al interior de un paquete clausular, en el entendido de que existen relaciones más difíciles que otras.

Otra discusión referida al enriquecimiento de la sintaxis durante la edad escolar, tiene que ver con las variables que afectan al sujeto e inciden en su producción sintáctica. Si bien, algunas investigaciones que se hacen desde la perspectiva de Hunt (Véliz, 1999), dan cuenta del fenómeno, Berman (2010) es la primera en establecer que no solamente la complejidad se da porque aumenta al nivel educativo, sino que también dependería del tipo de texto que construye el sujeto. Por ejemplo, se sostiene que la complejidad es más alta en el texto argumentativo que en el explicativo y, a su vez, presenta mayor complejidad el explicativo que el narrativo. Bajo esta mirada, el concepto de complejidad, que Hunt (1970) había medido inicialmente por nivel educativo, Berman (2010) lo complementa con una mirada más textual en donde la complejidad está también influenciada por el tipo del texto que se erige. Asimismo, otros autores como Beers y Nagy (2009) relacionan esta

complejidad con la calidad del producto que se elabora y con la modalidad textual que se construye: narrativa o explicativa. Todos llegan a la misma conclusión: la complejidad no solo tiene que ver con la edad, sino también con el objetivo retórico que el autor posee al producir un texto, tanto oral como escrito.

Ante lo anterior, queremos proponer otra evidencia del desarrollo sintáctico, ya no entendido como cantidad de palabras por unidad sintáctica (Hunt, 1970, Véliz, 1999, Beers & Nagy, 2009), ni como tipo de relación interclausular que se utilice (Nir & Berman, 2010); sino concebido como la diversidad tipológica de cláusulas que son seleccionadas por el sujeto para producir sus textos. En el entendido de que la sintaxis no es un recurso que el sujeto opera de manera monolítica, sino que son elementos de los que puede disponer para construir un texto, se podría afirmar que mientras mayor sea la edad o nivel educativo del sujeto, y mientras más exigente sea el objetivo retórico en el que esté involucrado (por ejemplo, elaborar un texto argumentativo en lugar de uno narrativo), mayor va a ser la diversidad de estructuras sintácticas a la que recurra para construirlo.

En el marco de este nuevo concepto, los objetivos de este estudio son, por un parte, medir un índice de diversidad de relaciones interclausulares utilizadas por estudiantes de cinco niveles escolares en secuencias discursivas narrativas y explicativas; y, por otra, establecer la fase discursiva que tiene mayor diversidad de relaciones interclausulares dentro de cada secuencia textual. Para ello, se discutirá acerca de los conceptos de madurez, complejidad y diversidad sintáctica como forma de dar cuenta del enriquecimiento que se produce en este nivel del lenguaje en el desarrollo tardío. Posteriormente, se describirá brevemente la teoría que servirá de marco para explicar secuencia narrativa y explicativa y daremos a conocer la metodología propuesta y desarrollada en este estudio. Finalizaremos con la presentación de los resultados y las conclusiones que se infieren de ellos.

MARCO TEÓRICO

I. Complejidad sintáctica

El lenguaje es un elemento fundamental en la vida de un niño, pues le permite comportarse como un ser funcional dentro de la sociedad y -a la vez- desarrollar sus actitudes intelectuales; en otras palabras, constituye un medio esencial para su socialización. La apropiación que el niño hace del lenguaje de su comunidad es un proceso que se lleva a cabo en dos momentos. Primero, a través de la adquisición inicial del lenguaje oral, la cual se efectúa en forma natural y espontánea. Posteriormente, a través del

desarrollo tardío de la lengua oral, el cual se produce gracias al encuentro del infante y del joven con la lengua escrita y la cultura del mundo letrado. Esta instancia de enriquecimiento lingüístico se caracteriza por ser un proceso menos evidente, menos sistemático y más marcado por las características individuales del sujeto (Nippold, 1998), que influencia a todos los niveles del lenguaje. Uno de dichos niveles interesa en este estudio: la sintaxis.

La búsqueda de unos índices objetivos y fiables del desarrollo sintáctico fue tarea prioritaria de Kellogg Hunt (1965, 1970, 1977) quien, a partir de la gramática generativa transformacional, propone los índices primarios y secundarios para medir la complejidad sintáctica. Para lograr su propósito, establece dos unidades de análisis: la unidad mínima terminal o unidad -t y la cláusula. El concepto de unidad mínima terminal o unidad-t fue acuñado por el autor para evitar la ambigüedad de criterios con los cuales se delimitaba la oración en trabajos anteriores. Según el autor, la única manera de evitar confusiones consiste en definirla como “una cláusula principal más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas que estén agregadas o incrustadas en ella” (Hunt, 1970: 5). Por otra parte, el concepto de cláusula es descrito por el autor como una construcción en la cual aparecen “un sujeto o un conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un conjunto finito de verbos coordinados” (Hunt, 1970: 3). A partir de allí se proponen, entre otros, tres índices para medir el grado de complejidad sintáctica que presenta un texto: la longitud en palabras de unidad -t, la longitud en palabras de cláusulas y la cantidad de cláusulas por unidad -t o índice de subordinación (Hunt, 1970).

Hunt (1970) plantea que estos índices se basan en los principios de la gramática generativa; su propuesta es que, desde las oraciones básicas, se llega a los otros tipos (coordinadas y subordinadas) aplicando transformaciones simples. De esta manera, la extensión de las unidades-t no implica sólo la cantidad de palabra sino que –a medida que es más extensa una unidad-t– mayor es el número de transformaciones (en el sentido chomskiano del término) que posee. Ahora bien, si bien la base teórica de estas ideas corresponde a los primeros modelos de la gramática generativa transformacional, el inspirador de esta idea no fue Chomsky, quien nunca pretendió referirse al uso del lenguaje, sino de su competencia. Las propuestas de Hunt (1970) se fundamentan en la teoría de la complejidad derivacional o TDC de Miller (1962), en la cual se considera que la gramática generativo-transformacional de 1957 representa un buen modo de describir la propiedad combinatoria de la lengua (elementos finitos y reglas finitas de combinación que dan lugar a combinaciones ilimitadas); por lo que tratará entonces de probar que esas combinaciones se dan en la mente de los hablantes en exactamente la misma forma descrita por la teoría. De esta

forma, las oraciones “básicas” o kernel son las representaciones mentales que el hablante tiene de sus oraciones. Así, la producción oral o escrita las tiene como punto de origen, mientras que la comprensión oral o lectora las tiene como punto de llegada. A partir de allí, se postula la “hipótesis de codificación”: la mayor o menor complejidad sintáctica dependerá del mayor o menor número de transformaciones (opcionales) a codificar o decodificar a partir de estas oraciones básicas.

Hunt (1970) deslinda las unidades y mide los textos escritos de niños, adolescentes y adultos; planteando que existe una relación entre edad, inteligencia y madurez sintáctica. Majón Cabezas (2009) señala que su propuesta reviste una gran rigurosidad empírica y este hecho ha llevado a que se aplique en otros idiomas, como ocurre con Véliz (1988), en el español. Además, aunque el índice surgió originalmente para la lengua escrita, también se ha implementado para dar cuenta de la complejidad sintáctica en la lengua oral formal (Balboa, Crespo & Rivadeneira, 2011; Elías, Crespo & Góngora, 2012).

Por otra parte, el grupo de Ruth Berman (Berman y Slobin, 1994; Katzenberger, 2004; Nir y Berman, 2010) propone un planteo más discursivo. Su propuesta postula que el discurso “guía” la sintaxis (Katzenberger, 2004; Nir y Berman, 2010) y que, por lo tanto, es imposible dar cuenta de la complejidad sintáctica sin atender a la secuencia (argumentativa, narrativa, expositiva, etc.) y la modalidad (oral o escrita) del texto en el cual se encuentra inserta. Para medir la complejidad, el grupo propone deslindar dos unidades al interior de los textos: el paquete clausular (PC) y la cláusula. Se entiende por paquete clausular a “una unidad inscrustada en el texto de dos o más cláusulas conectadas por relaciones y unión abstractas, que son típicamente, pero no necesariamente, identificadas por criterios sintácticos” (Berman & Nir-Sagiv, 2009: 151). La cláusula es definida por Berman y Slobin (1994: 660) como: “any unit that contains the unified predicate... that express a single situation activity, event, state”. Como puede verse, tanto la definición del paquete clausular (PC) como la de la cláusula no coincide con la unidad-t o la cláusula definida por Hunt. La principal diferencia (además, de la extensión del PC), radica en que, para determinar estas unidades, el criterio sintáctico es sólo uno de los que se consideran. En esta propuesta cobran importancia los argumentos semánticos, textuales y funcionalistas.

Ahora bien, ¿cómo ve la complejidad el grupo de Berman? Nir y Berman (2010) establecen que entre las cláusulas pueden darse cinco tipos de relaciones. Para ellos, lo complejo no deviene de la cantidad de unidades o elementos, sino del tipo de vínculo que une las cláusulas al interior de los distintos PC.

Las cláusulas pueden aparecer aisladas, ya sea en una forma totalmente autónoma dentro del PC o constituyéndose en la cláusula principal, respecto a la cual las demás cláusulas establecen sus enlaces. Este estatus relacional se denomina isotaxis y es considerado el más sencillo y al que se le asigna una puntuación menor. Esto ocurre porque las cláusulas en posición de isotaxis ocupan una posición nuclear, es decir, son el punto central respecto del cual las otras cláusulas se van vinculando y formando el entretejido de la complejidad.

El segundo y tercer tipo de relaciones se circunscriben dentro de la parataxis, es decir, relaciones entre cláusulas con el mismo estatus sintáctico. Si se observa como una jerarquía, puede señalarse que, a las cláusulas en posición de parataxis se les puede asignar un puntaje mayor que a aquellas que están en isotaxis, pues ellas ya representan la presencia de un tipo de vínculo sintáctico. No obstante, tanto desde los estudios de la ontogenia como desde la diacronía (López Gracia, 2000; Givón, 2009), este tipo de relación se considera más temprana y, por ende, más sencilla que otras –como la hipotaxis y la endotaxis– que implican incrustación de cláusulas. Ahora bien, Nir-Sagiv y Berman (2010) distinguen que las cláusulas en posición de parataxis pueden aparecer en dos tipos de relaciones distintas que poseen dos niveles de peso diferentes. Por una parte, la parataxis simétrica que consiste en cláusulas yuxtapuestas y coordinadas, relacionadas entre sí por cohesión semántica y temática, pero independientes gramaticalmente. Y, por otra, la parataxis asimétrica que representa un mayor nivel de complejidad que la simétrica, incluye cláusulas yuxtapuestas y coordinadas entre las cuales aparecen otros vínculos cohesivos como la elipsis verbal; y cláusulas subordinadas sustantivas de objeto directo que, si bien son subordinadas, pueden considerarse menos complejas que las otras subordinadas por su estructura canónica que les permite un procesamiento menos costoso (Gibson, 1998).

El cuarto tipo de relación es denominada hipotaxis y consiste en cláusulas subordinadas que cumplen funciones sintácticas dentro de la cláusula subordinante como sustantivos, adjetivos y adverbios. El último tipo de relación interclausular se llama endotaxis, que se da entre cláusulas parentéticas y con incrustación central.

A esta taxonomía Benítez, Crespo, Alvarado, Ow y Meneses (2012) agregaron la nominalización, es decir, aquellas instancias en las cuales un verbo se transmorfológizaba en un sustantivo (*se producen sillas – la producción de sillas*). Esta última categoría es diferente a las anteriores porque no se refiere a relación entre cláusulas; sin embargo, los autores descubrieron que este mecanismo aparecía en los últimos años de la edad escolar como una manera

de empaquetar la información. En este sentido, la propuesta adhiere a la teoría de Halliday (2001) acerca de la metáfora gramatical ideacional como un índice de desarrollo ulterior que representa un manejo más complejo tanto a nivel gramatical como informativo.

Nir-Sagiv y Berman (2010) aplican las cinco primeras categorías a textos producidos por hablantes de español, inglés y hebreo de diferentes edades. Concluyen que –a medida que aumenta la edad– aumenta el uso de relaciones hipotácticas y endotácticas, por sobre las paratácticas. En otras palabras, se considera que un vínculo paratáctico (simétrico o asimétrico) es menos complejo que uno hipotáctico o endotáctico, y que la complejidad es inherente a la naturaleza de este tipo de relaciones entre cláusulas.

Desde otra perspectiva, Givón (2009) nos otorga una visión más formalista de la complejidad. El autor parte de una definición general y abstracta del fenómeno y así propone que “la complejidad es una propiedad de entidades organizadas, de organismos o sistemas” (2009:1)¹. De esta manera, para el autor las entidades individuales, cuando no tienen una organización interna, son máximamente simples. Dentro de esta perspectiva, la complejidad crece a medida que va aumentando la organización jerárquica al interior de un sistema. Considerando esta visión y aplicándola a la sintaxis, Givón (2009) se focaliza en aquellas relaciones que involucran la incrustación de cláusulas al interior de otras cláusulas, es decir, aquellas vinculadas con la hipotaxis o subordinación. Para el autor, las cláusulas más comunes son las cláusulas de relativos en las frases nominales (*la mujer que era hermosa salió de la casa*) y las de complementos verbales en frases verbales (*el juez amonestó a quienes hablaban en la sala*). Siguiendo con esta lógica, se podría decir que mientras más operaciones de incrustación –generando diferentes niveles– tenga una oración, mayor será su complejidad. Veamos estos dos ejemplos:

(a) *El testigo vio a quién salía de la casa con un cuchillo*

(b) *El testigo vio que quién salía de la casa llevaba un cuchillo*

Dentro de esta visión, puede considerarse que la oración (b) tiene dos niveles de incrustación y, por lo tanto, es más compleja que la oración (a) que sólo tiene un nivel de incrustación.

Finalmente, cabe señalar que esta operación de incrustar una cláusula dentro de otra cláusula, ya había sido incluida en la teoría de las reglas transformacionales de Chomsky (1965). Givón (2009) la relaciona con la

1 La traducción es nuestra

noción de recursividad (Hauser, Chomsky & Fitch, 2002), por medio de la cual, un nodo en un nivel más bajo jerárquicamente es dominado por otro nodo del mismo tipo en un nivel superior.

II. Diversidad interclausular

En este trabajo, se acuña una nueva visión de la complejidad, en la cual el conocimiento sintáctico es visto como una *caja de herramientas*. El enriquecimiento y complejización de la sintaxis de los niños y jóvenes, pasan, según nuestra propuesta, por dos fenómenos. Por una parte, la riqueza sintáctica se considera porque el sujeto conoce más estructuras sintácticas que le permiten llevar a cabo la construcción de sus textos y -coincidiendo con lo propuesto por Berman (2004)- empieza a utilizarlas de una manera más eficiente. Por otra parte, puede señalarse que empieza a emplearla intencionadamente para cumplir un objetivo retórico, diversificándolas a medida que aumenta las demandas de la tarea. Es decir, el sujeto pasa del uso al dominio u orquestación estratégica de sus recursos.

Para ello, se toma como punto de partida la noción de relaciones interclausulares de Nir y Berman (2009) - isotaxis, parataxis simétrica y asimétrica, hipotaxis y endotaxis - y a partir de allí, se establecen subcategorías al interior de éstas, como por ejemplo dentro de la hipotaxis: hipoadverbial, hiposustantiva, hipoadjetiva, etc. Veamos los ejemplos:

SIPC1: Ah las escuelas existen (ISOPRIN) pa que los niños aprendan (HIPOADVIMPFIN) / los profesores les enseñen a escribir / a leer / y a pensar (SIMYUXSDEX) / e:: <11>
RCA PC1: que:: los niños no se podían quedar solos en la casa (ISOPRIN) / porque cuando los papás salen a trabajar (HIPOADVPRTP) les podía pasar cualquier cosa (HIPOADVIMPCA) //

CON PC2: y la profesora les enseñaba (ISOPRIN) para hacer ideas (HIPOADVIMPFINVERBOI) <12> y para que después cuando la profesora le pregunte algo (HIPOADVPRTP) / que ellos tengan una idea (HIPOADVIMPFIN) para decirle (HIPOADVIMPFINVERBOI) <35> no me acuerdo (¿dentro?) del otro (ENDOREP)

Ejemplo 2: Estudiante de cuarto medio, establecimiento municipal

RCA PC1 Bueno, las escuelas existen principalmente [ISOPRIN] po::r / por el objetivo de:: poder ocuparla como una especie de guardería [HIPOADVVERBOI] cuando los papás trabajan [HIPOADVPRTP]/

RCA PC2 y la otra para poder sacar más conocimiento [HIPOADVIMPFINVERBOI] al momento de:: poder ordenar un poco las cosas [HIPOSUSVERBOI] que los niños van conociendo [HIPOADJ]/

RCA PC3 La gracia es también [ISOPRIN] ir explicándole [ASIMCOMPVERBOI] que más allá de::l conocimiento básico que ellos puedan tener [HIPOADJ]/ y ir detallando el porqué de las cosas y::/ y complementando a eso para que ellos puedan más adelante ocuparlo diariamente [HIPOADVIMPPFIN]. //

CON PC1 En la escuela la:: idea es fundamental / eh::/ es poder [ISOPRIN],/ como decirlo [ENDOREP],/ poder complementar los valores [ASIMCOMPVERBOI] que se les dan en la casa con los conocimientos [HIPOADJ] que:: se le están entregando en los colegios [HIPOADJ] /

CON PC2 y aparte también enseñarle a:: sociabilizar [ASIMCOORDVIE] y a poder compartir con las otras personas [ASIMCOORDVIE]/ tratando de sacar lo del círculo [HIPOADVVERBOI]

CON PC3 lo otro también poder evitar algún problema [ISOPRIN] que puedan tener en sus casas al encontrarse solo [HIPOADJ]/, eh:: /evitando accidentes [HIPOADVIMPVERBOI] /y:: de esa forma también poder estar culturizando y entregando un conocimiento [ASIMCOORDVIE] evitando los problemas eh:: [HIPOADVIMPVERBOI] que pudieran existir [HIPOADJ]. /

El primer texto corresponde a un alumno de cuarto básico, mientras que el segundo a uno de cuarto medio. En el primero, se dan 7 cláusulas diferentes distribuidas en 3 fases discursivas; mientras que en el segundo se dan 10 cláusulas diferentes en 2 fases discursivas. En otras palabras, el segundo texto puede considerarse más complejo porque el sujeto utiliza más cláusulas o cláusulas de diferente tipo respecto del estudiante más pequeño. De esta forma, la complejidad obedece al hecho de que el estudiante mayor utiliza los recursos de forma más diversa, demostrando -a nuestro entender- una mayor conciencia del potencial que poseen las estructuras sintácticas que domina y utilizándolas de manera adecuada para lograr su objetivo retórico. A partir de esto, es necesario considerar la sintaxis no como un recurso que se utiliza siempre de la misma manera, sino como un grupo de elementos de los cuales el individuo dispone para estructurar lingüísticamente la información de acuerdo a los propósitos comunicativos que persiga. Así, el desarrollo de los recursos sintácticos que tenga un sujeto, deberá evidenciarse en un número mayor de las relaciones interclausulares que conforman su texto. Este incremento no sólo será patente en la comparación entre el nivel educativo de los sujetos que los producen, sino también en la naturaleza de los textos e incluso en la estructuración de las fases al interior de los mismos.

III. Secuencia textual

Se denomina secuencia textual a una unidad de composición, de nivel inferior al texto constituida por un conjunto de proposiciones las que presentan una organización interna que le es propia. Así, los textos se forman como resultado de la combinación de estas proposiciones. Este concepto nace de la lingüística del texto (Werlich, 1975) y fue desarrollado por Adam (1992, 1996), quien considera que no puede hablarse de tipos de texto, pues no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Es decir, no se puede clasificar a un texto, por ejemplo, como puramente narrativo, pues como unidad comunicativa presentará, además de fragmentos narrativos, fragmentos descriptivos, dialogados, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de secuencias textuales y definir el texto como “una estructura jerárquica compleja que comprende *n* secuencias -elípticas o completas- del mismo tipo o de tipos diferentes”. (Adam, 1992, pág.). La secuencia, pues, se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual.

Es así como Adam (1992) asienta las bases para una clasificación referida a secuencias textuales, pues considera al texto como un objeto abstracto que sirve de base estructural al género discursivo y al enunciado. De esta forma, esta nueva clasificación se diferenciará del género discursivo por estar definido solo por características lingüísticas internas y no, como se da en el caso del enunciado, por determinaciones socioculturales. Este autor propone que los textos son *prototipos de secuencias de base*, dentro de los cuales se considera una lista acotada conformada por la descripción, la narración, la argumentación, el diálogo y la explicación.

En el plano de la disposición del texto, se distinguen dos modos de organización diferentes. Por un lado, una configuración pragmática la que comprende la dimensión ilocucionaria, la marcación enunciativa y la organización semántico-referencial. Por otro, cabe referir a una serie de proposiciones que determinan dos tipos de relaciones: la textura y la estructura de la composición. La primera hace referencia a las relaciones de conectividad tanto a nivel de la frase como también a nivel transfrástico, por medio de anáforas, signos de puntuación, conectores, etc. La segunda determina una organización secuencial por medio de patrones prototípicos. Esta característica permite que el texto no sea una serie arbitraria de oraciones, garantizando de esta forma la articulación textual.

En este trabajo, se estudiaron sólo las secuencias narrativa y explicativa. Berman y Nir (2007) señalan que el texto narrativo está orientado a agentes,

es decir, se centran en las personas, sus acciones y motivaciones, y expresan el desarrollo de los acontecimientos en un marco temporal. En cambio, los textos explicativos son temas orientados que se centran en los conceptos y contenidos, y en expresar el desarrollo de las ideas, reclamos y argumentos en cuanto a las interrelaciones lógicas que se dan entre ellos.

3.1. La secuencia narrativa

Adam y Lorda (1999) establecen que la secuencia prototípica de la narración está conformada por cinco proposiciones narrativas (Pn) que corresponden a oraciones simples y/o compuestas, conformadas por grupos de varias oraciones. Lo que distingue a la secuencia narrativa de una simple sucesión de hechos es la presencia de una intriga o conflicto que modifica una situación inicial y que gatilla la acción de los personajes. Si bien existen varias propuestas que explican cómo se organiza una secuencia narrativa, en este estudio se ha utilizado la teoría de Adam (1992, 1999) que propone un esquema quinario:

Proposición	Narrativa	Función Discursiva
N1	Situación Inicial	Se parte de una situación estable. Se presentan los personajes principales, el escenario y la época.
N2	Conflicto	Complicación que modifica el estado precedente y desencadena el relato.
N3	Reacción	Una reacción, evaluación mental o accional de los que de una u otra forma han sido afectados por la PN2.
N4	Resolución	Una resolución o nuevo elemento modificador, aparecido en la situación creada a partir de la reacción a PN2.
N5	Situación Final	Una situación final, donde se establece un estado nuevo y diferente del primero.

Tabla 1. Secuencia narrativa propuesta por Adam (1992, 1999)

La narración es un tipo de discurso que resulta familiar en los niños preescolares y escolares, pues constituye un eslabón importante para el desarrollo de muchas actividades dentro del aula. Durante los años de preescolaridad, el niño aumenta su interacción social, su desarrollo cognitivo y comienzan una transición al acceso al sistema de simbolización de segundo orden (Vigotsky, 1964). De esta forma, el lenguaje durante estos años está relacionado en forma íntima con una veloz expansión social y la representación de mundo (Jiménez, 2006). Estos primeros acercamientos

a este tipo de discurso permiten que los niños al comenzar su escolarización formal ya hayan desarrollado los elementos básicos de la narración y estén en condiciones de desplegar en un tiempo más narraciones completas y estructuradas.

3.2. Secuencia explicativa

Zamudio & Atorresi (2000: 13) aluden al concepto de *explicar* como “desenvolver lo que estaba envuelto, desplegar algo ante la visión intelectual, haciendo claro lo confuso”. Sostienen que esto ocurre porque la explicación parte de un supuesto previo: la existencia de información. Ésta se puede entender como un conjunto de datos sobre un tema, obtenidos por la vía de la experiencia o por la vía de la reflexión –en este caso los datos están organizados dentro de un sistema-, adquiridos de forma directa o de forma indirecta. Para estas autoras, el estudio de la explicación comprende dos aspectos en el modo de organizar la información. Uno está relacionado con lo lógico-cognitivo, expresado por el sustantivo “explicación”, el cual remite a un esquema o estructura global prototípica, en el modo de organizar la información, mediante razonamientos específicos. El otro, se refiere a la interacción comunicativa, que se expresa a través del verbo o acción de explicar.

Adam (1992) explica el modo de organizar la información a través de la noción de secuencia explicativa. Esta está representada en un esquema abstracto de cómo puede ser distribuida de forma canónica la información en una explicación. El autor -basado en los aportes de Grize (1990) y Coltier (1986)- sostiene que la misma se estructura en base a tres fases o etapas principales que se presentan en la Figura 1:

1. ¿Por qué X? o ¿Cómo?	Macro-proposición explicativa 1:	Problema (pregunta)
2. Porque	Macro-proposición explicativa 2:	Explicación (respuesta)
3.	Macro-proposición Explicación 3:	Conclusión (evaluación)
(...)		

Figura 1. Secuencia explicativa de Adam (1992)

Como puede verse, el autor detalla una *fase de pregunta* o de planteamiento del

problema que se trata de resolver, (el problema es el que motiva la pregunta: ¿por qué X? o ¿cómo se produce X?); segundo una fase resolutiva donde se ofrece una respuesta explicativa o una serie de explicaciones adecuadas para resolver el problema, adoptando un recorrido deductivo o inductivo y un orden lógico; por último una *fase conclusiva*, donde la explicación finalmente termina en una conclusión-evaluación.

METODOLOGÍA

Este trabajo se enmarca dentro de un estudio descriptivo, correlacional. Para llevarlo a cabo, se trabajó con una muestra de 462 estudiantes que cursaban kinder, 3°, 6°, 8° básico, I° y IV° medio, en establecimientos educativos urbanos de régimen mixto, pertenecientes a las regiones de Valparaíso y Metropolitana.

NIVEL	MUNICIPAL	SUBVENCIONADO	PARTICULAR	TOTAL
Kínder	26	32	33	91
3° Básico	24	26	37	87
6° Básico	31	35	41	107
I° Medio	19	28	36	83
IV° Medio	20	35	39	94
Total	120	156	186	462

Tabla 2. Distribución de los sujetos por nivel escolar y tipo de establecimiento educacional.

El desarrollo sintáctico se midió a partir de la elicitación de un discurso oral. Para eso, se construyeron dos tareas con el fin de elicitación un discurso explicativo y otro narrativo. En la primera tarea, se les presentó a los niños una explicación sobre el porqué existen las escuelas. En la segunda tarea, los niños observaron y escucharon un cuento sobre la visita de un extraterrestre a un colegio. Ambos estímulos fueron de carácter audiovisual, mezclando el texto verbal con una secuencia de imágenes, especialmente diseñadas para este propósito.

Cada tarea se aplicó de manera individual. Tras las instrucciones de los aplicadores capacitados, los participantes observaban los videos y luego recontaban lo que habían visto. Los discursos fueron grabados digitalmente y transcritos siguiendo las convenciones propuestas por Calsamiglia y Tusón (2002). La transcripción de cada producción oral fue analizada siguiendo lo propuesto por Alvarado y Ow (2012) y por Benítez, Crespo, Alvarado, Ow y Meneses (2012), en tres momentos: (1) reconocimiento de las proposiciones de cada secuencia discursiva (Adam, 1992), (2) segmentación

de paquetes clausulares, (3) identificación de relaciones interclausulares. Posteriormente, para obtener el índice de diversidad interclausular se sumaron todos los tipos de relaciones interclausulares y luego se dividió por la cantidad de fases discursivas en cada secuencia textual.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

I. Datos descriptivos

Los datos establecen que, tanto en la secuencia narrativa como en la explicativa, hay un incremento de uso de relaciones interclausulares entre el kínder y 3° básico. Este incremento se mantiene a medida que va subiendo el nivel de escolarización en la secuencia explicativa. Sin embargo, en la secuencia narrativa se observa una meseta en la diversidad interclausular, especialmente, entre el 6° básico y el IV° medio.

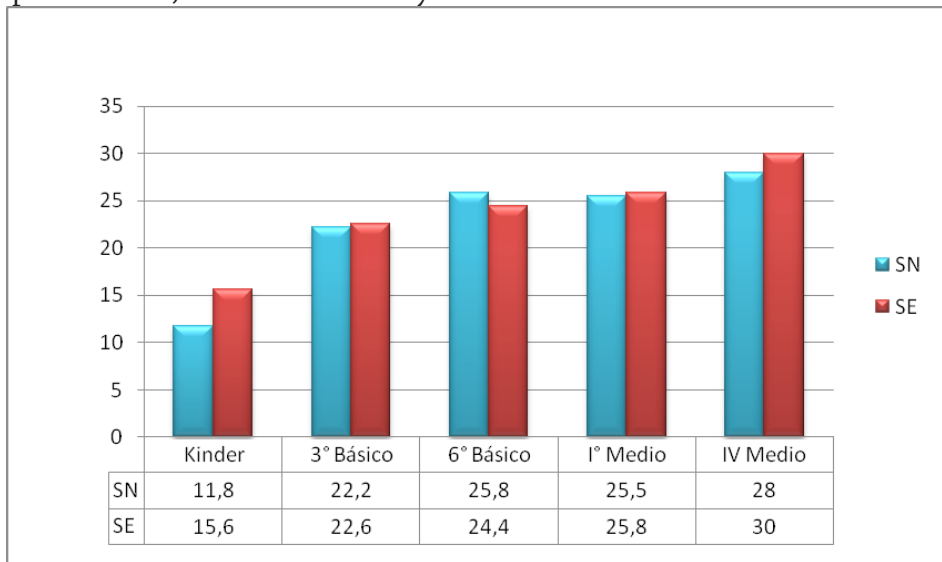
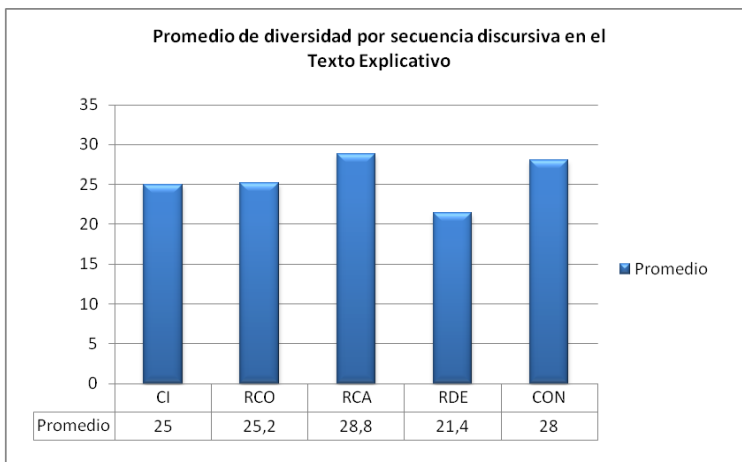


Gráfico 1. Índice de diversidad clausular por curso en los textos narrativos y explicativos

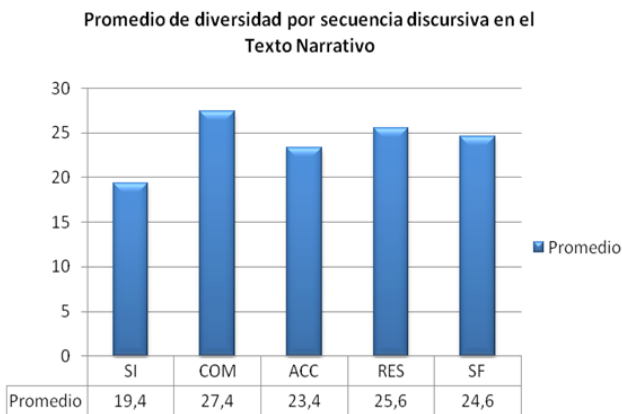
En el gráfico 2, los datos dan cuenta de que las secuencias que presentan mayor diversidad clausular en el texto explicativo es la **resolución causa-efecto** (RCA) y la **conclusión** (CON). Estas secuencias al mismo tiempo son las que más se producen en el texto. Por otra parte, la secuencia Resolución-Definición (RDE) es la que menos diversidad presenta y, al mismo tiempo, es la que menos se produce.



CI: Constatación Inicial **RCO:** Resolución Comparación **RCA:** Resolución causa-efecto **RDE:** Resolución definición **CON:** Conclusión

Gráfico 2. Promedio de diversidad por secuencia discursiva en el texto explicativo.

Dentro de las fases discursivas, los datos arrojan que en la secuencia narrativa, la **complicación** (COM) es la fase que tiene mayor diversidad en el tipo de relaciones interclausulares. En esta fase, se reconocieron un promedio de 27, 4 tipos de cláusulas. Por otra parte, la fase discursiva de la narración que evidenciaba menos diversidad clausular fue la situación inicial (SI), fase que incluso es omitida en los sujetos de los primeros años escolares.



SI: Situación Inicial **COM:** Complicación **ACC:** Acciones **RES:** Resolución **SF:** Situación Final

Gráfico 3. Promedio de diversidad por secuencia discursiva en el texto narrativo.

II. Datos inferenciales

2.1. Secuencia Explicativa

Se realizaron pruebas No Paramétricas² para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución del Índice de Diversidad según Curso en la secuencia explicativa.

FASE	Kínder	Tercero	Sexto	Primero Medio	Cuarto Medio	Promedio
CONSTATACIÓN INICIAL - CI	19	21	17	24	29	22
RESOLUCIÓN COMPARACIÓN - RCO	15	22	27	24	31	23,8
RESOLUCIÓN CAUSA EFECTO-RCA	21	26	28	30	31	27,2
RESOLUCIÓN DEFINICIÓN - RDE	9	19	24	21	28	20,2
CONCLUSIÓN - CON	23	24	25	28	30	26
TOTAL	87	112	121	127	149	119,2
Índice de Diversidad	17,4	22,4	24,2	25,4	29,8	23,84

Tabla 3. Número de Relaciones Interclausulares según Fase Discursiva y Curso, en Secuencia Explicativa

La siguiente tabla contiene el valor mínimo de significancia (valor-p) para rechazar la hipótesis de que la distribución de los Índices de Diversidad por cursos es igual. Los valores destacados en rojo, son inferiores a 0,05 (**nivel de significación del 5%**), por lo que se puede sostener que el Índice de Diversidad presenta diferencias significativas entre los estudiantes de Kínder con los de Cuarto Medio. Y con un nivel de significancia del 8%, existen diferencias entre Kínder y Tercero Básico con respecto a los de Cuarto Medio.

Curso	Kínder	Tercero	Sexto	Primero Medio	Cuarto Medio
Kínder		1,000000	0,711358	0,352584	0,001854
Tercero	1,000000		1,000000	1,000000	0,072436
Sexto	0,711358	1,000000		1,000000	0,531734
Primero Medio	0,352584	1,000000	1,000000		1,000000
Cuarto Medio	0,001854	0,072436	0,531734	1,000000	

Tabla 4. Resultado Prueba Kruskal-Wallis (valor-p) de comparación entre cursos del Índice de Diversidad, Secuencia Explicativa

² prueba de Kruskal-Wallis con el software R: Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org>

2.2. Secuencia narrativa

De igual forma, en la secuencia narrativa se realizaron pruebas No Paramétricas³ para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución del Índice de Diversidad según Curso.

FASE	Kínder	Tercero	Sexto	Primero Medio	Cuarto Medio	Promedio
CONSTATACIÓN INICIAL - CI	19	21	17	24	29	22
RESOLUCIÓN COMPARACIÓN - RCO	15	22	27	24	31	23,8
RESOLUCIÓN CAUSA EFECTO-RCA	21	26	28	30	31	27,2
RESOLUCIÓN DEFINICIÓN - RDE	9	19	24	21	28	20,2
CONCLUSIÓN - CON	23	24	25	28	30	26
TOTAL	87	112	121	127	149	119,2
Índice de Diversidad	17,4	22,4	24,2	25,4	29,8	23,84

Tabla 5. Número de Relaciones Interclausulares según Fase Discursiva y Curso, en Secuencia Narrativa

La siguiente tabla contiene el valor mínimo de significancia (valor-p) para rechazar la hipótesis de que la distribución de los Índices de Diversidad por cursos es igual. Los valores destacados en rojo, son inferiores a 0,05 (**nivel de significación del 5%**), por lo que se puede sostener que el Índice de Diversidad presenta diferencias significativas entre los estudiantes de Kínder con los de Sexto y Cuarto Medio. Y con un nivel de significancia del 8%, existen diferencias entre Kínder con Sexto, Primero y Cuarto Medio.

Curso	Kínder	Tercero	Sexto	Primero Medio	Cuarto Medio
Kínder		1,000000	0,042726	0,072436	0,005008
Tercero	1,000000		1,000000	1,000000	0,481008
Sexto	0,042726	1,000000		1,000000	1,000000
Primero Medio	0,072436	1,000000	1,000000		1,000000
Cuarto Medio	0,005008	0,481008	1,000000	1,000000	

Tabla 6. Resultado Prueba Kruskal-Wallis (valor-p) de comparación entre cursos del Índice de Diversidad, en Secuencia Narrativa

3 Prueba de Kruskal-Wallis con el software R: Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org>

CONCLUSIONES

En este trabajo se han revisado diferentes concepciones acerca de la complejidad sintáctica y, al mismo tiempo, se ha propuesto un nuevo concepto: la diversidad clausular. Durante este estudio, hemos planteado que la mayor o menor diversidad clausular puede obedecer a dos fenómenos. En primer lugar, el sujeto, debido a su nivel escolar, tiene a su disposición un número menor o mayor de estructuras y, por lo tanto, las varía menos o más dependiendo de dicha disposición. En segundo lugar, el sujeto se enfrenta a la construcción de un determinado tipo de texto o de una determinada secuencia al interior del texto, que exige mayor o menor cantidad de estructuras.

A lo largo de este trabajo, hemos argumentado que la diversidad se debe considerar asumiendo que la misma está dada a partir de cómo el sujeto utiliza estratégicamente las estructuras sintácticas que ha adquirido. En este sentido, los resultados nos muestran que, en el texto narrativo, los diversos usos de los recursos sintácticos para su construcción se incrementan de forma sustancial, previamente que en el explicativo. Esta idea puede fundamentarse en el hecho de que la diferencia significativa en los índices de diversidad en el texto narrativo, se da entre niños de los primeros años de enseñanza, es decir, kínder y sexto básico. Sin embargo, en el caso del texto explicativo la diversidad del uso clausular sólo da un salto significativo cuando se diferencian los niños de tercer año básico, respecto de cuarto medio. Tanto en el caso del texto explicativo como en el texto narrativo, si bien hay incremento, este no parece ser significativo más que en ese único hito. Esto nos permitiría pensar que, al parecer, la capacidad de manejar de manera diversa los recursos sintácticos se acrecienta en un momento determinado del desarrollo de éste y no se da tan claramente en el desenvolvimiento gradual de los escolares. Pareciera ser que –después de años de instrucción– el sujeto haría propios los recursos que antes utilizaba de una manera menos personal.

Otro punto que afirmábamos en nuestra propuesta sostiene que la diversidad sintáctica aumenta de acuerdo a la exigencia del propósito retórico. En el entendido de que un texto narrativo es más simple o menos exigente que el texto explicativo, cabría esperar que la diversidad sintáctica del primero fuera más baja que la diversidad sintáctica del segundo. Respecto a esto, se debe señalar que –aunque la diversidad clausular se incrementa en un momento anterior en el caso de la narración, respecto de la explicación–, si se comparan los datos descriptivos de las poblaciones para ambos tipos de textos, no pareciera haber diferencias significativas.

Ahora bien, al observar las fases que componen cada tipo textual es posible dar cuenta de algunas de ellas que tienen un índice de diversidad, evidentemente mayor (de un 10% aproximadamente) respecto de las de otras fases. En el caso del texto narrativo, la secuencia con más diversidad es la complicación, mientras que en la explicación las más diversas son la fase de causa-efecto y la conclusión. A nuestro entender, este incremento en la diversidad clausular más el uso casi obligatorio de estas fases que hacen los sujetos de todas las edades, pareciera indicar que son las que los estudiantes identifican como más prototípicas en estos textos. En otras palabras, para nuestros escolares lo que haría a la esencia de la narración es la complicación, y lo que haría a la esencia de la explicación es la resolución causal y su conclusión. A la luz de estos hallazgos, deberíamos entonces postular que la diversidad clausular más que estar regida por la exigencia de la tarea, está vinculada al mayor dominio que el sujeto tenga del elemento textual- a su mayor competencia textual discursiva- y a la importancia relativa que le otorgue a las partes que componen un determinado tipo textual.

Finalmente, en base a todas estas reflexiones, creemos que esta nueva noción de diversidad clausular se debe asumir como un elemento más que incide al describir el lenguaje oral de nuestros niños y jóvenes, y- por lo tanto- debe considerarse al medir la complejidad sintáctica durante la etapa del desarrollo tardío.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. (1992). *Les textes. Typeset prototypes*. París: Nathan (Université).
- Adam, J. & Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Alvarado, C. & Ow, M (2012). Niños que narran: el aumento de la complejidad discursiva y sintáctica durante la edad escolar, *Revista Literatura y Lingüística*, 27, [En prensa].
- Balboa, C., Crespo, N. & Rivadeneira, M. (2011) El desarrollo de la sintaxis en la adolescencia: Posibles influencias de naturaleza social. *Revista LyL* 25, 145-150.
- Beers, S. y Nagy, W. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing* 22, 185-200.
- Benítez, R., Crespo, N., Alvarado, C., Ow, M. y Meneses, A. (2012). *El desarrollo sintáctico durante la edad escolar: un estudio preliminar*. En Benítez, R. (Ed.)

Ocho estudios sobre el discurso escrito producido por escolares. Un perspectiva integral, 155-171. Alemania: Editorial Académica Española.

Berman, R. (2004). Between emergence and Mastery: The long developmental route of language acquisition En Ruth Berman (ed), *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 9-34.

Berman, R. & Nir-Sagiv, B. (2009). Clause-packagin in narratives: a crosslinguistic developmental study. In I. Slobin, J.Guo, E.Lieven, S.Erwin-Trip, N.Budwig, S.Özçalskan & K. Nakamura (eds.) *Crosslinguistic approaches to the sychology of language research in the tradition of than*, 149-162. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Berman, R. & Nir, B. (2007). Comparing Narrative and Expository Text Construction Across Adolescence: A Depelopmental Paradox. *Discourse processes*, 43 (2), pp. 79-120.

Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic development study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

López García, A. (2000). *Relaciones paratáticas e hipotáticas*. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.) Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Editorial Espasa. Pp. 3507- 3547.

Coltier, D. (1986). Approches du texte explicatif. *Pratiques* 51, 3-22.

Crespo, N., Alfaro, P., & Góngora, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein* 24 (2), 155-172.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, Mass: Mit Press.

Elías, J., Crespo, N., & Góngora, B. (2012) El desempeño sintáctico de niños con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad: Perspectiva comparativa y ontogenética. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50 (1), 95-117.

Gibson, E. (1998). Linguistic complexity: locatity of syntactic dependencies. *Cognition*, 68, 1-76.

Givón, T. (2009). *The genesis of syntactic complexity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Grize, J.B. (1990). *Logique et langage*. Gap: Ophrys.
- Halliday, M.A.K. (2001). On the grammatical foundations of discourse. En R. Shaozeng, W. Guthrie and I.W. Ronald Fong (eds.) *Grammar and Discourse: proceedings of the International Conference on Discourse Analysis*, 47-58.. Macau: University of Macau Publications Centre.
- Hauser, M., Chomsky, N., y Fitch, W. (2002) The faculty of Language: What is it, Who has it, and How did it evolve?. *Science's Compass*, 298:1569-1579.
- Hunt, K. (1965). Grammatical structure written at three grade levels. *National council of teachers of English research*. report N° 3, Champaign, III: National council of teachers of English.
- Hunt, K. (1970). Syntact maturity in school children and adult. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, serial 134, 35 (3), N°1.
- Hunt, K. (1977). Early blooming and late blooming syntactic structures, En Charles R. Cooper y Lee Odell (eds): *Evaluating writing: describing, measuring, judging*, Urbana (III): NCTE, 91 – 104.
- Jiménez, T. (2006) La narración infantil. Un estudio en niños de Educación Básica. *Revista de Investigación*, 60, 157-174.
- Katzenberger, I. (2004). The development of clause packaging in spoken and written texts. *Journal of Pragmatics*, 36, 1921-1948.
- Majón-Cabezas, A. (2009). *Algunas observaciones a las técnicas de medición de riqueza sintáctica*. Comunicación presentada en XV Jornadas sobre la Lengua española y su enseñanza, el español en contexto.
- Miller, G. (1962). Some psychological studies of grammar. *American psychology*. 17, 748-762.
- Nippold, M. (1994). Persuasive talk in social contexts: Development, assessment, and intervention. *Topics in Language Disorders*, 14(3), 1-12.
- Nippold, M. (1996). Proverbs comprehension in youth: the role of concreteness and familiarity, *Journal of Speech and Hearing Research* 39, 166-176.
- Nippold, M. (1998). *Later language development*, Austin, TX: Pro. Ed.

Nir-Sagiv, B. & Berman, R. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rethoric. *Journal of Pragmatics*, 42 (3), 744-765.

Prueba de Kruskal-Wallis con el software R: Foundation for Statistical Computing (S.f) Recuperado el 15 de Septiembre del 2012 de <http://www.R-project.org>

Véliz, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. (26), 105-141.

Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, 34, 181-192.

Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.

Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.

Zamudio, B. & Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.