

COMPRESION DE ESTRUCTURAS SINTACTICAS ESPAÑOLAS
EN NIÑOS PUERTORRIQUEÑOS: INCIDENCIA DE
VARIABLES SOCIOCULTURALES

Disertación presentada a la Facultad del Departamento de
Estudios Hispánicos, como uno de los requisitos
para obtener el grado de Doctor en Filosofía y Letras,
en la Universidad de Puerto Rico

Mayo de 1987

Leonilda Rodríguez Fonseca

Aprobada con la calificación de

Presidente del Comité Examinador

R

17/6/62

85645

11075

AGRADECIMIENTO

Quiero dejar constancia de mi gratitud al Dr. Humberto López Morales por el apoyo intelectual y moral que me ha ofrecido. Sin su valiosa cooperación y sus acertados consejos no me hubiese sido posible finalizar mi trabajo y cumplir con mis objetivos.

Al Sr. John Báez, quien tan desinteresadamente elaboró el programa de computadora y trabajó arduamente para que los datos estuviesen a mi disposición a tiempo, le expreso mi agradecimiento y mi amistad. Igualmente a la Srta. Enid Cordero, le agradezco su valiosa colaboración en la confección de los materiales utilizados en las pruebas y, además, por el tiempo que dedicó al acompañarme en la recogida del corpus.

INTRODUCCION

Tanto los lingüistas como sicolingüistas creyeron durante mucho tiempo que un niño de cuatro o cinco años debía considerarse como un adulto desde el punto de vista del lenguaje, dado que había incorporado ya el sistema lingüístico de aquellos que le rodeaban.¹ Aunque reconocían que quedaba mucho léxico por adquirir, pensaban que la sintaxis era parte ya de esa competencia lingüística. No es hasta 1969, cuando Carol Chomsky realiza su estudio pionero, que se demuestra la inexactitud de esta afirmación, por lo menos, en lo que a la sintaxis se refiere.² Investigaciones posteriores han confirmado lo expuesto por Carol Chomsky. La investigadora demostró que un niño de cinco años comprende un buen número de estructuras sintácticas que son absolutamente normales y regulares para el adulto de habla inglesa.

¹ Véanse: D. McNeill. The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics, New York, Harper and Row, 1970; R. Brown and C. Fraser, "The Acquisition of Syntax" en Verbal Behavior and Learning: Problems and Processes, ed., C.N. Cofer y B.S. Musgrave, New York, McGraw Hill Book Company, 1963, 13, 39-47; D.I. Slobin, Psycholinguistics, Glenview, Illinois, Scott, Foresman, 1971, trad. G. Aufora, Buenos Aires, Paidós, 1974; M.D.S. Braine "The Ontogeny of English Phrase Structure, the First Phase", Language, 1963, 39, 1-13, W. Miller and S. Ervin "The Development of Grammar in Child Language" en Studies of Child Language Development, eds., C.A. Ferguson y D.I. Slobin, New York, Holt, Reinhart, Winston, 1973, 355-379; L. Bloom, Language Development: Forms and Function in Emerging Grammars, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press, 1970 y E.S. Klima, and U. Bellugi, "Syntactic Regularities in the Speech of Children" en Psycholinguistics Papers, eds. Lyons and R. Wales, Edinburg, Univ. Press, 1966, 183-208.

² C. Chomsky, The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press, 1969.

Demostro, adem6s, que la gran mayor1a de los ni1os adquieren dichas estructuras entre los 5 y 10 a1os de edad, a1n cuando tambi6n encontr6 que algunos ni1os, incluso a los 10 a1os, todav1a no comprend1an estructuras sint6cticas de mayor complejidad.

Entre las pocas investigaciones sobre la comprensi6n de la sintaxis del espa1ol, se encuentra el trabajo de Max Echeverr1a.³ Echeverr1a concluye que el ni1o de 5 a 10 a1os que aprende el espa1ol como lengua materna a1n se encuentra en el proceso de internalizar conocimientos que le permitir1an discriminar y entender estructuras sint6cticas que hasta el momento no comprende adecuadamente. Afirma el investigador que a1n cuando el ni1o llega a comprender diversas estructuras en el rango de edad estudiado, el proceso de desarrollo de la comprensi6n de la sintaxis espa1ola no est1 terminado a la edad de los 10 a1os. La coincidencia entre las conclusiones de Max Echeverr1a con respecto al espa1ol con las de Carol Chomsky para el ingl6s, parecen hablar en favor de un proceso universal.

En 1981 Max Echeverr1a y M. Olivia Herrera realizan otro estudio relacionado con la comprensi6n del vocabulario y la sintaxis del espa1ol en ni1os de 4-5 a1os de edad, esta vez, manejan la variable sociocultural como un posible factor de

³ M. Echeverr1a, Desarrollo de la Comprensi6n Infantil de la Sintaxis Espa1ola, Concepci6n, Chile: Universidad de Concepci6n, 1978.

influencia en la adquisición de la lengua materna.⁴ En dicho estudio concluyen Echeverría y Herrera que el medio no influye significativamente en la competencia sintáctica, pero sí en el desarrollo del vocabulario.

La incidencia del factor sociocultural en la adquisición de la sintaxis ha adquirido sustancial importancia en las investigaciones más recientes, pero los estudiosos mantienen posiciones encontradas.

En su extensa monografía sobre el desarrollo del lenguaje infantil, Dorothea McCarthy señala que de acuerdo a la bibliografía, es evidente que existe una estrecha relación entre el estado socioeconómico de la familia y el desarrollo lingüístico del niño.⁵

Al discutir la variación del lenguaje en el niño, Gordon Wells opina que no puede haber divergencias acerca del hecho de que haya relación entre variación lingüística y pertenencia a un grupo social dado, pero estima que el desacuerdo se produce especialmente en relación con la naturaleza y la magnitud de tal variación.⁶

⁴ M. Echeverría y M.O. Herrera, "Incidencia de Variables Socioculturales en la Comprensión de Vocabulario y Sintaxis del Español", ponencia presentada al VI Congreso de ALFAL, Phoenix, Arizona, Sept. 1981.

⁵ D. McCarthy, "Language Development in Children" en Manual of Child Psychology, ed. L. Carmichael, New York: Wiley, 1954.

⁶ G. Wells, "Variation in Child Language" en Language Acquisition, eds. P. Fletcher y M. Garman, Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1979, 377-395.

Históricamente, las primeras investigaciones realizadas mostraron una diferencia en la tasa de desarrollo: los niños de estratos bajos aparecían con rendimientos estadísticamente inferiores. Pronto, se agregó un elemento valorativo y así esta diferencia pasó a convertirse en déficit lingüístico: los de estratos inferiores tenían un "lenguaje inferior", retardado o empobrecido que ocasionaba, entre otras cosas, su fracaso escolar (Deutsch, Loban).⁷ Ginsburg explica así esta posición:

"Un ambiente empobrecido retarda el lenguaje de los niños, este lenguaje inferior lleva a un razonamiento deficiente, y a su vez este lenguaje y razonamiento desmejorados producen el fracaso escolar."⁸

Los primeros trabajos de Bernstein radicalizaron más esta posición.⁹ William Labov y otros sociolingüistas comenzaron a polemizar y aseguraron que no se trataba de déficit, sino de diferencias dialectales que ciertos sicólogos sin formación

⁷ M. Deutsch, The Disadvantaged Child, New York: Basic Books, 1967.

⁸ H. Ginsburg, The Myth of the Deprived Child, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1972, p. 58.

⁹ Véanse: B. Bernstein, "Social Class, Language and Socialization" en Language and Social Context, ed. P.P. Giglioni, Harmondsworth: Penguin, 1970, 156-178; "Social Structure, Language and Learning" en The Psychology of Language, Thought and Instruction, ed. De Cecco, N.Y., Holt, Rinehart and Wilson, 1967; "Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences" en The Ethnography of Communication, número especial de A.A., eds., J.J. Gumperz y D. Hymes, Washington, D.C., 1964, 55-69; "Aspect of Language and Learning in the Genesis of the Social Process", JChPP, 1961, 313-326; "Public Language: Some Sociological Implications of Linguistic Form", BJJ, 1959, 10.

lingüística no podían comprender.¹⁰

Osser, Paraskevopoulos, Kirk y Dale apoyan la teoría de que el factor sociocultural afecta la adquisición de la sintaxis.¹¹ Un número quizás mayor de estudios no ha encontrado diferencias. La Civita, Kean y Yamamoto estudiaron grupos de clase media alta y clase media baja en relación con la comprensión de sintaxis sin encontrar diferencias.¹²

Shriner y Miner investigaron el dominio de reglas morfológicas y tampoco hubo diferencias socioculturales.¹³ Cazden

¹⁰ Véanse: W. Labov, Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular, Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1972a; Sociolinguistic Patterns, Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1972b; "The Logic of Non-Standard English" en Report of the 20th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, ed., J. Alatis, Monograph Series on Language and Linguistics 22, Washington: Georgetown University Press, 1970; The Social Stratification of English in New York City, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistic, 1966; "Hypercorrection by the Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change" en Sociolinguistic Proceedings of the 1964 UCLA Sociolinguistic Conference, ed. W. Bright, La Haya: Mouton, 84-113.

¹¹ Véanse: H. Osser, M. Wang y F. Zaid, "The Young Child's Ability to Imitate and Comprehend Speech: A Comparison of Two Subcultural Groups" en Child Development, 1969, 40, 1063-1075; J.N. Paraskevopoulos y S. Kirk, The Development and Psychometric Characteristics of the Revised Illinois: Test of Psycholinguistic Abilities, Urbana: University of Illinois Press, 1969, P.S. Dale, Language Development Structure and Function, New York: Holt, Rinehart and W., 2a ed., 1976.

¹² A. La Civita, J. Kean y K. Yamamoto, "Socioeconomic Status of Children and Acquisition of Grammar", Journal of Educational Research, 1966, 60, 71-74.

¹³ Shriner, T.H. y L. Miner, "Morphological Structures in the Language of Disadvantaged and Advantaged Children", Journal of Speech and Hearing Research, 1968, 11, 605-610.

comparó el PLE de niños pobres y de clase media y concluyó que el desarrollo gramatical parecía ser similar.¹⁴

En Chile, Marianne Peronard encontró que existen diferencias significativas entre grupos de niños chilenos de 7 años de edad en cuanto a su producción fonofonológica y morfofonológica.¹⁵ En Puerto Rico, los trabajos realizados reflejan que existen diferencias en el comportamiento verbal de los niños de acuerdo a su nivel sociocultural.¹⁶ Debemos señalar que estos estudios sólo han trabajado el campo de la producción.

Como podemos observar, la situación respecto a la incidencia del factor sociocultural en la adquisición de la sintaxis no es muy clara. Si bien se acepta que sí hay diferencias socioculturales en la producción, no sucede lo mismo en cuanto a la comprensión.

¹⁴ C. Cazden, "The Neglected Situation in Child Language Research and Education" en Language and Poverty, F. Williams (Ed.), Chicago: Markham, 1970, 81-101.

¹⁵ M. Peronard, "Variación Diastrática y Lenguaje Infantil" en Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978, VI₁, 107-125.

¹⁶ Véanse: A. Morales de Walter, "La Adquisición de Estructuras Sintácticas Complejas y la Enseñanza de la Lengua Materna", en Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978, VI₁, 87-106; L. Rodríguez Fonseca, "Modos y Tiempos Verbales en la Actuación Lingüística de Niños de 5 y 6 Años", en Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1977, V₂, y "Descripción Estadística de la Actuación Lingüística de Niños de 5 y 6 Años de Edad de la Zona de Caguas, Puerto Rico", (síntesis), en Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1981, IX₂, 71-89.

Han sido, pues, dos los motivos que nos han llevado a realizar nuestra investigación: en primer término, se ha comprobado ya que el desarrollo sintáctico se extiende más allá de los cinco años; aceptada esta premisa, buscamos conocer, entonces, cuáles son las estructuras que son parte de la competencia del niño en esta edad y cuáles son las de adquisición tardía; en segundo lugar, queremos esclarecer qué factores son los que afectan favorable o desfavorablemente este desarrollo.

Los trabajos de Max Echeverría y M. Olivia Herrera en Chile nos han servido de motivación para realizar nuestro estudio sobre la comprensión de ciertas estructuras sintácticas por niños de Puerto Rico. Sin embargo, es necesario señalar que nuestra investigación es mucho más compleja y más abarcadora que las señaladas, pues, ampliamos el número de las estructuras estudiadas, y también las variables consideradas en la investigación.

CAPITULO I

PROPOSITOS DEL PRESENTE ESTUDIO

1. Bibliografía revisada. Cuando revisamos la bibliografía existente en torno a la adquisición del español como lengua materna, nos encontramos que ésta es limitada, sobre todo, si la comparamos con la bibliografía que sobre este mismo tema existe para otras lenguas como es el caso del inglés, por ejemplo. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que a partir de la década del '70 ha habido un incremento en los estudios realizados sobre la adquisición del español. Claro está, los trabajos varían en cuanto a enfoques, centros de interés y metodología, lo que hace que la bibliografía con la que contamos aparezca diversificada de tal modo que finalmente no podemos descansar plenamente en ella para forjarnos un cuadro abarcador sobre el tema.

Los aspectos más trabajados han sido siempre el léxico, el fonético-fonológico, el morfológico, y en menor escala, el aspecto sintáctico. El interés se ha dirigido, mayormente, a la producción y en muy escasas ocasiones, como es el caso de Max Echeverría, a la comprensión.

Al comentar los estudios que hemos revisado, nos detendremos con más detalle en aquéllos que nos han servido como antecedentes de nuestra investigación, bien sea, porque tienen relación con nuestro tema o porque se refieran a investigaciones sobre el español de Puerto Rico.

Pasaremos, pues, a examinar cada uno de estos trabajos a fin de consignar los temas tratados y los enfoques utilizados.

El léxico ha sido siempre un campo de interés y estudio

para los lingüistas, durante mucho tiempo. Aunque los estudios realizados varíen en metodología, los resultados nos dan una idea de las diferentes etapas de adquisición léxica y, sobre todo, son válidos para la planificación curricular.

En 1966, se publicó un estudio estadístico sobre el vocabulario de pre-escolares en Puerto Rico, realizado por el Consejo de Educación Superior dirigido por Ismael Rodríguez Bou. Se trabajó sobre lengua oral con la ayuda de 55 láminas cuyos motivos tenían en cuenta los 37 temas preferidos por los alumnos de la escuela primaria, según revelara el estudio del mismo Rodríguez Bou, La Lengua Hablada en la Escuela Elemental.¹ Con estas láminas se estimuló la conversación de los niños que fue tomada taquigráficamente en casi su totalidad. La muestra incluía zonas urbanas y rurales y dos niveles cronológicos: niños de 4-5 años y niños de 6-7 años que iniciaban entonces su primer grado.

Para el 1973, Humberto López Morales lleva a cabo un estudio abarcador sobre la disponibilidad léxica en escolares de San Juan; trabajó con variables socioeconómicas (estratos bajos y medios), de sexo y de nivel escolar (primero, tercero

¹ I. Rodríguez Bou, Recuento de Vocabulario de Pre-escolares, Río Piedras: Consejo Superior de Enseñanza, 1966; La Lengua Hablada en la Escuela Elemental apareció en la Serie II, Núm. XIV de Publicaciones Pedagógicas, editadas también en Río Piedras, por el Consejo Superior de Enseñanza.

y quinto grados).²

El propósito de este estudio era hacer un examen sociolingüístico de la disponibilidad léxica y ver el tipo de desarrollo que se produce en la adquisición con incidencias de qué variables.

En Méjico, en 1972, Raúl Avila, junto a dos colegas, lleva a cabo una recopilación del léxico de los niños mejicanos de 6-7 años de edad que cursaban el primer y segundo grado. La recolección de materiales se hizo mediante un cuestionario y grabaciones complementarias.³

En su trabajo de 1986, presenta un análisis del léxico fundamental (vocablos), el léxico normal (tipos) y el léxico básico (vocablos) de los niños mejicanos, usando las varia-

² El autor ha adelantado ya algunos datos de esta investigación en varias monografías y artículos publicados: una ponencia sobre "Frecuencia y Disponibilidad Léxica en Escolares de Primer Grado", presentada al IV Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina, en enero de 1975; una conferencia, "A Sociolinguistic View of Lexical Availability in Metropolitan San Juan", dictada en 1976 al Institute for Latin American Studies de la University of Wisconsin; otra ponencia, "Frecuencia Léxica, Disponibilidad y Programación Curricular", presentada al Seminario sobre Aportes de la Lingüística a la Enseñanza de la Lengua Materna, cuyas actas aparecen publicadas en el Volumen VI, del BAPLE, 1978, 73-86 y en un trabajo, "Disponibilidad Léxica y Estratificación Socioeconómica", publicado en Dialectología y Sociolingüística: Temas Puertorriqueños, Madrid, Editorial Playor, 1978, 173-181. Todo ello es material de un libro en prensa, Disponibilidad Léxica en Escolares de San Juan.

³ R. Avila, G. Ruiz de Bravo Ahuja y B. Galarza Cuarón, Léxico Infantil de México: Recopilación Preliminar, México, 1972.

bles: sociocultural y sexo.⁴

En 1984, Rosario Millán Garrido finaliza una investigación llevada a cabo en Sevilla con el fin de estudiar la adquisición del adjetivo desde un punto de vista léxico, sintáctico y semántico.⁵

Este estudio se realizó con niños de 6-10 años de edad de tres grupos socioculturales: clase media acomodada, media baja y más bien baja.

El trabajo resulta interesante, no obstante, pueden objetarse tanto el marco teórico como la metodología utilizada. Por un lado, el corpus se recogió en composiciones escritas por los niños, con la problemática de que los niños de primer grado están iniciándose en esta destreza del lenguaje, por lo tanto, el no saber escribir o su escritura limitada, les impiden expresar los adjetivos que ya son parte de su caudal léxico. En segundo lugar, los temas varían de grado a grado y esto dificulta la comparación de uso de un mismo adjetivo, puesto que depende de la temática y del contexto para que su uso sea adecuado o no. En último término, a pesar de que la autora elige la muestra atendiendo a la variable

⁴ R. Avila, "Léxico Infantil de México: Palabras Tipos y Vocablos", en Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de América, ed., José G. Moreno de Alba, Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Filosofía y Letras, 1986, 510-517.

⁵ R. Millán Garrido, Problemas en Torno a la Adquisición del Adjetivo por el Niño, Tesis de Licenciatura, Sevilla, 1984. ✓

sociocultural, su trabajo no presenta resultados en cuanto a esta variable.

Los estudios del aspecto fonético-fonológico han sido casi siempre de tipo longitudinal, como lo es el realizado por María J. Canellada en Madrid.

La autora observa el idiolecto de un niño durante sus tres primeros años de vida y hace una descripción de la evolución fonética de dicho idiolecto.⁶

En 1971, José Montes lleva a cabo, también, un estudio longitudinal con sus cuatro hijos como sujetos de la investigación. Por un período de cinco años estudia la adquisición del sistema fonológico español.⁷

Para el 1978, Marianne Peronard selecciona una muestra estratificada y realiza una investigación con niños de 7 años de dos niveles socioculturales en la ciudad de Valparaíso y demuestra que existen diferencias entre ambos grupos en el nivel fonológico y morfológico.⁸

Uno de los aspectos más trabajados por varios lingüistas ha sido el morfológico, bien sean estudios, exclusivamente

⁶ M.J. Canellada, "Sobre Lenguaje Infantil", Filología, Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 1968-1969-1970, 13, 39-47.

⁷ J. Montes, "Acerca de la Apropiación por el Niño del Sistema Fonológico Español", Thesaurus, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1971, 26, 322-346.

⁸ M. Peronard, "Variación Diastrática y Lenguaje Infantil", Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978, VI₁, 107-125.

dedicados a la adquisición de algún elemento morfológico, o buscando una descripción más completa sobre el español.

✓ Samuel Gili Gaya en su libro Estudios de Lenguaje Infantil presenta una colección de ensayos: cuatro sobre lenguaje infantil y los dos últimos sobre la enseñanza del español como lengua materna.⁹

En los cuatro ensayos sobre lenguaje infantil que comentaremos a continuación, es evidente la falta de una metodología rigurosa que permita validar científicamente los hallazgos.

La primera parte: "Imitación y Creación en el Habla Infantil" es el discurso que pronunció Gili Gaya ante la Real Academia Española en 1961. En este discurso nos muestra el autor una serie de observaciones especulativas sobre el lenguaje del niño.

~~X~~ La segunda parte: "Frecuencias Gramaticales en el Habla Infantil", la más importante, es el resultado de un estudio realizado en Puerto Rico donde se analizan las producciones lingüísticas de dos grupos de niños. Un grupo de pre-escolares de 4-7 años de edad con los cuales se estudia: (1) la enumeración; (2) la descripción; (3) acción y movimiento; (4) complemento del verbo; (5) yuxtaposición, coordinación y subordinación. El segundo grupo estaba formado por niños de primer grado (7-8 años) y estudiantes de cuarto grado (10-11 años) donde se analizan: (1) número de oraciones y número de

⁹ S. Gili Gaya, Estudios de Lenguaje Infantil, Barcelona Bibliograph, S.A., 1974.

temas de cada diálogo; (2) tiempo de las formas verbales usadas; (3) formas verbales perifrásticas; (4) yuxtaposición, coordinación y subordinación; (5) adjetivos descriptivos. Con el primer grupo se usaron láminas para estimular su producción. El corpus del segundo grupo fue producto de conversaciones espontáneas de los sujetos.

La tercera parte: "La Expresión Infantil del Tiempo" presenta los matices de significados en las formas temporales de los verbos.

En la cuarta parte: "Nexos de la Oración Compuesta en la Lengua" presenta Gili Gaya tanto sus observaciones como la de sus colaboradores sobre el modo en que los niños unen las oraciones simples para formar las oraciones.

Kernan y Blount investigan la adquisición de la morfología del español en niños mejicanos de 5-12 años, pertenecientes a la clase socioeconómica más baja.¹⁰ Para su estudio compusieron un test similar al de Jean Berko para la internalización de ciertas reglas morfológicas en los niños.¹¹

Estudiaron las siguientes categorías: plurales, diminutivos, agentes, varios tiempos verbales y posesivos. Los resultados revelan una correlación positiva entre el desarrollo lingüístico y cronológico. El niño a los 12 años ya ha

10 H.T. Kernan y B.G. Blount, "The Acquisition of Spanish Grammar by Mexican Children", Antropological Linguistics, 1966, 8, 1-14.

11 J. Berko, "The Child's Learning of English Morphology", Word, 1958, 14, 150-177.

internalizado la mayor parte de estas reglas gramaticales de la lengua. Este proceso de internalización estaba ya bastante avanzado en los niños de 5-7 años, y continúa en forma significativa hasta los 12 años.

María Brisk lleva a cabo una investigación para hacer un análisis de las estructuras gramaticales que se han adquirido o están en proceso de adquisición en los niños de 5 años de edad. Su muestra se compone de siete sujetos: dos niñas y cinco varones, de los cuales cinco provenían de zona rural y dos de la zona urbana.¹²

La investigación se efectuó en Nuevo Méjico, lo que trae como consecuencia que haya interferencia lingüística del inglés. Además, la autora no presenta unos criterios específicos para determinar cuándo una construcción ha sido adquirida; únicamente dice que si sólo aparece algunas veces está en proceso de adquisición.

En el 1970, Gustavo González presenta su estudio en el cual trabaja con niños de 2-6 años en Texas. Llega a conclusiones provisionales en cuanto a las primeras ocurrencias de construcciones gramaticales, y a la edad en que éstas aparecen. Debemos señalar que este trabajo, al igual que el de Brisk, tiene la posibilidad de interferencia lingüística del

¹² M.E. Brisk, The Spanish Syntax of the Pre-School Spanish-American: The Case of New Mexican Five-Year-Old Children, Ph.D. Dissertation, University of New Mexico, 1972.

inglés en los sujetos de la muestra.¹³

En el 1977, realizamos una investigación con el objetivo de comprobar si existe relación entre el nivel sociocultural y el sexo al que pertenece el niño y el uso de ciertos tiempos verbales en específico. La misma se hizo con niños de 5-6 años de edad de dos estratos socioculturales. El corpus se recogió de grabaciones de 30 minutos de duración por sujeto.¹⁴

Los hallazgos comprobaron nuestra hipótesis de que sí existe una relación entre las variables sociocultural y sexo con el uso de los modos y tiempos verbales de los niños.

En el 1981, Marianne Peronard hace un estudio longitudinal con dos niños chilenos para analizar el uso de la temporalidad verbal, contraponiendo sus hallazgos con estudios anteriores, especialmente los de Gili Gaya.¹⁵

En el 1983, Robert Blake publica su estudio sobre la elección de modo llevada a cabo por el niño al construir una oración compleja. Utiliza una muestra estratificada con niños de 4-12 años de edad de la clase media.¹⁶ El trabajo es

¹³ G. González, The Acquisition of Spanish Grammar by Native Spanish Speakers, Ph.D. Dissertation, University of Texas-Austin, 1970.

¹⁴ L. Rodríguez Fonseca, "Modos y Tiempos Verbales en la Actuación Lingüística de Niños de 5-6 Años".

¹⁵ M. Peronard, "La Expresión Temporal en las Primeras Etapas de la Adquisición de la Lengua Materna", ponencia presentada en el VI Congreso de ALFAL, Phoenix, Arizona, Sept. 1981.

¹⁶ R. Blake, "Modal Selection Among Spanish Speaking Children, Ages 4 to 12", en The Bilingual Review/La Revista Bilingüe, 1983, 10, 21-32.

de producción en el cual los niños completaban una serie de oraciones conjugando el verbo de la subordinada. En la prueba se utilizaron láminas que acompañaban la presentación verbal que se le hacía al niño para que éste pudiera completar la oración.

La muestra estuvo compuesta por 134 niños, entre las edades de 4-12 años y un grupo de 39 estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Méjico que servía de grupo control.

Su hipótesis de trabajo era que las respuestas de los niños en las subordinadas sustantivas, excluyendo las de mandanto indirecto, se aproximarían a la adultez, como una conducta lingüística que se adquiere más tarde igual que otras construcciones sintáctico-semánticas.

Concluye Blake que el desarrollo de la selección de modo no sigue un mismo patrón. A los 5 años de edad, en casi todos los casos, parece iniciarse un mejoramiento significativo en la selección correcta de modo. La actuación de los niños jóvenes se aproxima a la adultez en sólo dos categorías: las subordinadas adverbiales, donde el contraste está claramente definido y en las de mandato indirecto, donde no existe contraste modal.

Las respuestas de los niños en las subordinadas gobernadas por dudas o actitud, sin embargo, demuestran que éstas pertenecen a un nivel de adultez que llega más tarde, alrededor de los 10 años.

Encontró además que existe un período de experimentación en el niño entre la edad de 5-8 años, que según él, puede ser

necesario para el desarrollo del uso adulto del lenguaje, especialmente si la variación es adquirida por un sistema modal.

En el campo de la sintaxis, como señaláramos antes, contamos con pocos estudios dedicados exclusivamente a investigar que estos estudios, en su mayoría, se han dedicado a estudiar la producción, con excepción de los realizados por Max Echeverría, los cuales son de comprensión.

Donald Stark en su trabajo de 1970 hace un análisis del nivel sintáctico del habla de niños de Ayacucho, Perú, que cursan los tres primeros grados de escuela. Recoge el corpus mediante conversaciones y narraciones.¹⁷ El autor no indica la edad de los niños que forman parte de su muestra.

Concluye, en su investigación, que la lengua de sus sujetos refleja una clara influencia del quechua.

En Puerto Rico, Amparo Morales realizó un estudio con niños de 10 años de edad, de escuela pública y privada, con el propósito de saber si estos niños habían adquirido ya ciertas estructuras oracionales complejas que exigen subjuntivo en la subordinada.¹⁸ Las estructuras estudiadas fueron: completivas sustantivas (subjektivas y objetivas), finales, adverbiales temporales, condicionales y relativas restrictivas.

¹⁷ D. Stark, "Aspectos Gramaticales del Español Hablado por Niños de Ayacucho", Lima, Perú: Universidad de San Marcos, Plan de Fomento Lingüístico, 1970.

¹⁸ A. Morales, "La Adquisición de Estructuras Sintácticas Complejas y la Enseñanza de la Lengua Materna".

Como bien indica la autora, la investigación era un análisis de producción, no de comprensión de estructuras, así pues, el niño tenía que construir las oraciones subordinadas. Para ello, diseñó una metodología adecuada a la edad de los niños: cada sujeto jugaba con dos dados; en uno de ellos, el primero, estaba la oración principal y en el otro, había construcciones en infinitivo. Los alumnos tenían que acomodar lingüísticamente el resultado que obtuvieran en el juego de los dados.

→ Los resultados obtenidos reflejaron que tanto las estructuras intercaladas de indicativo y las de subjuntivo son estructuras ya adquiridas por los niños de 10 años, pero en las construcciones de subjuntivo se pueden establecer unas gradaciones de adquisición que responden a las distintas características de los grupos básicos que las constituyen.

La influencia del medio ambiente parece ser un elemento importante en el proceso de adquisición del lenguaje, dado que los niños del nivel sociocultural bajo (escuela pública) tuvieron menos aciertos que los niños del nivel alto (escuela privada).

En 1978 hicimos un estudio donde presentamos una descripción de la oración simple con sus diferentes estructuras oracionales y la frecuencia de uso de cada una de ellas.¹⁹ Trabajamos con niños de 5-6 años y con las variables sexo y ni-

¹⁹ L. Rodríguez Fonseca, Descripción Estadística de la Actuación Lingüística de Niños de 5 y 6 Años de Edad de la Zona de Caguas, Puerto Rico.

vel sociocultural.

Los resultados nos llevaron a concluir que las oraciones enunciativas afirmativas son parte de la competencia de los niños a la edad de los 5 años, les siguen en orden de frecuencia, las negativas y finalmente como estructuras de tardía adquisición tenemos las oraciones interrogativas. También encontramos que sí existe relación entre las dos variables estudiadas y uso de la estructura oracional simple.

Max Echeverría en su libro de 1978 presenta un trabajo pionero en torno a la comprensión de la sintaxis española como lengua materna.²⁰ En el mismo, estudia la forma real en que los niños entienden ciertas estructuras sintácticas. Para determinar dicha forma, el autor realiza entrevistas individuales donde le pide al sujeto que actúe las oraciones que escucha. El niño escucha la oración y, de acuerdo a su propia interpretación de ella, ejecuta las oraciones correspondientes con la ayuda de muñecos y animales de juguete que tiene a su disposición.

Hizo la investigación en Chile con un total de 55 niños (29 varones y 26 niñas), monolingües y provenientes de un estrato socioeconómico medio bajo. Diseñó un test de comprensión con 56 oraciones experimentales con estructuras de pasivas, activas, condicionales, de subjuntivo y relativas. La versión final del test comprendió seis subtests que agrupaban

²⁰ M. Echeverría, Desarrollo de la Comprensión Infantil de la Sintaxis Española.

las estructuras estudiadas. Las entrevistas duraron un promedio de 25 minutos; con los niños más pequeños sostuvo dos reuniones.

Echeverría compara sus resultados con los obtenidos por investigadores de la lengua inglesa cuando es viable.

Con sus resultados demuestra que el proceso de adquisición continúa por lo menos hasta los 10 años, al igual que en el inglés. Los niños asignan casi siempre un significado a una oración, aunque éste sea incorrecto. La interpretación sigue normalmente un patrón definido que revela las estrategias generales utilizadas por los niños. Entre las estrategias usadas en las etapas iniciales, encontramos la imposición de una interpretación SVO sobre cualquier secuencia de sustantivo-verbo-sustantivo.

El orden de adquisición de las estructuras, de acuerdo a sus resultados, es el siguiente:

1. Lo que primero se domina es el orden de los constituyentes oracionales mayores de la oración simple.
2. Luego que se domina OVS y OSV, se llega a decodificar las oraciones pasivas.
3. Luego se adquieren las estructuras de subjuntivo o condicional insertas en una oración subordinada sustantiva precedida por un FN y dependiente del verbo principal decir.
4. Casi al mismo tiempo se llega a distinguir entre preguntar y contar.
5. Las oraciones de más tardía adquisición parecen ser

las cláusulas relativas donde ninguno de los sujetos alcanzó pleno éxito en estos ítems.

Su artículo de 1978 presenta un enfoque teórico de cómo entiende el niño una oración.²¹ Echeverría señala que cuando el niño no conoce una estructura sintáctica la interpreta de todos modos, asignándole una estructura dada y actuando conforme a ello.

Concluye en este estudio que los niños de 5-10 años de edad al ejecutar una tarea de actuación de oraciones con diversas estructuras sintácticas, evidencian la aplicación reiterada de una estrategia general de decodificación que les lleva a proyectar el esquema funcional SVO sobre las cadenas de superficie.

Termina el artículo sugiriendo una serie de ejercicios que se podrían utilizar en el aula para poner en contacto al niño con aquellas estructuras oracionales que no son parte de su competencia lingüística en ese momento.

En su trabajo de 1981 junto a Olivia Herrera, indaga la naturaleza y magnitud de la influencia del medio en la comprensión del español como lengua materna.²²

²¹ M. Echeverría, "Comprensión de la Sintaxis: Teoría y Práctica", Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978, VI₁, 31-42.

²² M. Echeverría y M.O. Herrera, "Incidencia de Variables Socioculturales en la Comprensión de Vocabulario y Sintaxis del Español".

Los investigadores toman como variables dependientes la sintaxis y el léxico, y la variable sociocultural como independiente. Para analizar la sintaxis usan el TES²³ y para el léxico, el TEVI, Test de Vocabulario en Imágenes,²⁴ que habían estandarizado antes, para niños de 2 a 16 años.

Llevaron a cabo su investigación con dos grupos de niños chilenos (22 en total) de 4-5 años. Realizaron dos entrevistas con cada sujeto: una para el TES y otra para el TEVI, cada una de 25 a 30 minutos.

Concluyeron que el medio influye en el desarrollo del vocabulario, pero no influye significativamente en la competencia de la sintaxis.

Margaret van Naerssen hace una comparación de 13 estudios sobre la adquisición del español, realizados en cinco países o lugares de habla hispana (Chile, Colombia, México, España, Estados Unidos y Puerto Rico). Aclara que en algunos de estos estudios la muestra puede estar contaminada, puesto que, se llevaron a cabo con hablantes que viven inmersos en comunidades expuestas al inglés.²⁵

²³ M. Echeverría utiliza una prueba proyectiva para evaluar la comprensión de sintaxis, un Test de Estructuras Sintácticas (TES) que exige actuar las oraciones experimentales con muñecos y juguetes. Es ésta la misma técnica que usó en su trabajo de comprensión de sintaxis aparecido en 1978.

²⁴ M. Echeverría, M.O. Herrera y M. Vega, Test de Vocabulario de Imágenes: TEVI, Chile, Editorial de la Universidad de Concepción, 1982.

²⁵ M.M. van Naerssen, "Proposed Acquisition Order of Grammatical Structure for Spanish as a First Language: A Comparison of Thirteen Studies", (mimiografiado), University of Southern California, 1979.

Los estudios a los cuales hace referencia Naerssen en su comparación cubren un rango de edad que va desde 1-8 hasta los 12 años. Aunque los trabajos varían en términos de edad y dialectos, ella espera poder llegar a unas conclusiones generales.

Elige 33 estructuras de las que aparecen en los diferentes trabajos y hace una comparación entre las estructuras investigadas por seis de los estudios citados y el orden de estructuras acordado en el índice de dificultad propuesto por Burt/Dulay/Hernández/Chávez. Señala que aunque en muchas formas las jerarquías no son comparables, la de Burt/Dulay/Hernández es el único orden específico que encontró en estos trabajos y, por lo tanto, considera interesante la comparación.

Indica, también, que de acuerdo con las diferentes investigaciones, en el orden de adquisición, la edad es relativa, puesto que no todos los niños desarrollan al mismo ritmo. Por lo tanto, la edad está dada sólo como una referencia para la información discutida en los trabajos.

Naerssen presenta dos tablas; en una ubica las estructuras que se han adquirido ya o están en el proceso de adquisición y en la otra sugiere un orden de adquisición para aquellas estructuras que no reflejaban evidencia suficiente para ubicarlas en una jerarquía de adquisición.

En 1986, Rebeca Barriga Villanueva, presenta un estudio de la producción de oraciones relativas en niños de 6-7 años

in:
Ac:
Int:
de
de

de tres grupos sociales.²⁶ El objetivo básico de este análisis era aplicar los datos de la Jerarquía de Accesibilidad de Edward Keenan y Comrie a la producción de oraciones relativas especificativas en una muestra de habla infantil.

Los datos que maneja la autora pertenecen al experimento "Plática Libre" del proyecto Estudio Sociolingüístico de Lenguaje Infantil, del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios del Colegio de México. La meta de este proyecto es hacer una descripción de la gramática oracional infantil en una muestra de 60 niños mejicanos del Distrito Federal, pertenecientes a tres grupos sociales: marginal, obrero y medio.

Si bien alguna de la información obtenida de la bibliografía revisada no nos resulta confiable, ya sea por deficiencias en la metodología, muestra inadecuada o por el enfoque, hemos encontrado una serie de trabajos que han motivado nuestra investigación y han aportado valiosísima información sobre la adquisición del español.

2. Propósitos generales. Es importante para cualquier comunidad lingüística el saber cómo es el proceso de desarrollo de adquisición de su lengua y cuáles son los factores que influyen en él.

La escasez de estudios en torno a la adquisición de es-

²⁶ R. Barriga Villanueva, "La Producción de Oraciones Relativas en Niños de 6 a 7 Años a la Luz de la Jerarquía de Accesibilidad de Keenan y Comrie", en Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de América, ed., José G. Moreno de Alba, Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Filosofía y Letras, 1986, 371-378.

pañol como lengua materna nos ha llevado a realizar nuestra investigación con el propósito de tener un cuadro más claro de este proceso adquisitivo. Hemos limitado nuestra investigación a la sintaxis, ya que consideramos que el léxico ha tenido más atención en un sinnúmero de estudios. Queremos saber qué estructuras comprenden los niños, a qué edades y si el sexo y el nivel sociocultural afectan o no esta comprensión.

Con esta visión empírica tendremos una idea más abarcadora de la adquisición de la lengua materna en Puerto Rico, que servirá no sólo para reforzar o rechazar la hipótesis universalista y echar nueva luz sobre un importante aspecto de la sicolingüística de la adquisición, sino como base para formular los planes educativos de los estudiantes puertorriqueños.

Como bien nos dice en uno de sus trabajos Marianne Peronard, es necesario tener una idea clara del lenguaje con el que nuestros niños llegan a la escuela, sus características, sus variedades y la magnitud de las diferencias existentes para establecer planes y métodos en la enseñanza de la lengua materna.²⁷

Uno de los problemas básicos que nos encontramos al momento de hablar sobre el español es que salvo orientaciones teóricas más o menos esporádicas de algunos lingüistas, care-

²⁷ M. Peronard, "Variación Diastrática y Lenguaje Infantil", p. 110.

ce mos de obras fundamentales que traten el tema. Es evidente la ausencia de obras de diagnóstico que ayuden a medir dentro de la problemática de la adquisición y aprendizaje del lenguaje, la naturaleza de los distintos fenómenos que constituyen la lengua española.

En Puerto Rico, constantemente nos lamentamos de lo mal que se expresan los estudiantes, y concluimos que la escuela no está obteniendo logros básicos de lo que se supone son sus funciones principales; lo hacemos basándonos en juicios intuitivos de aprendizaje general. Necesitamos, por un lado, trabajos sobre la adquisición del lenguaje que establezcan los patrones básicos de desarrollo del mismo, y, por otro lado, investigaciones de diagnóstico que precisen el estado real en que determinado fenómeno se encuentra dentro de un grupo o país.

Los tres importantes pilares donde debe descansar toda la planificación escolar son, pues: (a) el conocimiento de lo ya adquirido por el niño en su etapa pre-escolar, (b) esa capacidad especial, quizás innata, de que dispone el niño para adquirir su lengua y (c) el establecimiento de las metas lingüísticas que el alumno ha de alcanzar.

Pretendemos, pues, con este estudio, además de contribuir al conocimiento del español de Puerto Rico, proveer unos datos que sean utilizables al momento de la planificación escolar. Si la escuela sabe qué estructuras oracionales han adquirido los niños de diferentes edades, puede planificar adecuadamente aquellas experiencias lingüísticas que son necesarias para ayudar a incorporar aquellas estructuras que no

son parte de su competencia todavía. Más aún, puede estructurar los programas educativos, de forma tal, que sean los indicados, dependiendo del nivel sociocultural del niño. Es decir, que las experiencias lingüísticas que el niño no haya tenido debido a sus limitaciones socioculturales, la escuela las provea.

3. Marco teórico. El tema de la adquisición de lenguaje ha sido objeto de estudio por largo tiempo tanto para lingüistas como para psicólogos.

Si bien hubo momentos en que se creyó que el niño adquiriría su lengua mediante un mero proceso de imitación, hoy la mayoría de los especialistas piensan que este proceso de adquisición no puede darse sin una participación activa del niño. Se habla, entonces, de creatividad en el lenguaje y no de imitación.²⁸

La forma tan sorprendente como los niños pasan de una etapa de balbuceo a la construcción de estructuras sintácticas más complejas, en un período tan corto, ha llevado a suponer que el ser humano está dotado de una capacidad lin-

²⁸ La idea del aspecto creativo del lenguaje es una idea cartesiana, desarrollada por Humboldt en su intento de crear la lingüística general, pero quien en realidad desarrolló la idea de creatividad del lenguaje como se conoce en lingüística moderna fue Chomsky. Véanse: N. Chomsky, Syntactic Structure, The Hague, Mouton, 1957, trad. C.P. Otero, México, Siglo XXI, 1974 y del mismo autor Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass., The MIT Press, 1965, trad. C.P. Otero, Madrid, Aguilar, 1970, "Language and Mind" en Psychology Today Magazine, 1968, trad. H. Contreras "La Lengua y la Mente", F.G.T. México, Siglo XXI, 1973, 189-204, y Language and Mind, New York, Harcourt, Brace World, 1968, trad. J. Ferrater El Lenguaje y el Entendimiento, Barcelona, Seix Barral, 1971.

güística innata que le permite procesar los estímulos verbales a los que se ve expuesto y así ir construyendo su gramática mental.

El proceso de adquisición de lenguaje es sumamente complejo: comienza con la exposición del niño desde su nacimiento a una serie de experiencias lingüísticas. Estas experiencias lingüísticas asistemáticas, irregulares y por supuesto, no sometidas a plan alguno, le sirven al niño de estímulo para formular sobre ellas hipótesis de funcionamiento lingüístico. En muchos casos, estas hipótesis son sólo provisionales. No es hasta que el niño las utiliza en su expresión que sabrá si son adecuadas o no, es decir, el niño, dependiendo de la aceptación o el rechazo que reciba de su grupo, pasa de la creación de unas hipótesis provisionales a unas hipótesis terminales. Hay tres factores que deben estar presentes en la adquisición de la lengua materna. Estos son: (a) unas experiencias lingüísticas dadas que funcionan como estímulos, (b) una capacidad especial para procesar los datos llegados al niño y formular hipótesis de funcionamiento lingüístico, y (c) la corroboración o no de dichas hipótesis, que pueden ser terminales o por el contrario, provisionales; si éste último es el caso, la hipótesis inicial será modificada o rehecha por completo. Este desarrollo del lenguaje que se da independientemente de su grado de inteligencia permite que todos los niños normales cuando llegan a cierta edad tengan una competencia lingüística más o menos similar. ✓

Por lo tanto, es posible establecer un paralelismo entre el desarrollo cogn^oscitivo y la capacidad de adquisición de estruc-

turas complejas.

Para medir el grado de complejidad sintáctica (y semántica) de una oración pueden utilizarse varios procedimientos, cuantitativos unos, cualitativos otros. Entre los primeros está el Promedio de Longitud del Enunciado (PLE), el Promedio de Longitud del Enunciado Medido en morfemas (PLEM), y la frecuencia. Entre los segundos: los análisis teóricos, tanto estructuralistas-los más utilizados-como generativistas y los pragmáticos, entre los que se encuentran los de comprensión y aceptabilidad, los de producción y los que se apoyan en la memoria inmediata.

Para efectos de nuestra investigación en lo que a medir * el grado de complejidad teórico de las estructuras oracionales se refiere, utilizamos el análisis estructuralista. El análisis estructuralista toma la oración misma como objeto de estudio: nota las frases gramaticales que la integran y los elementos que a su vez componen estas frases, distinguiendo además entre oraciones simples y compuestas. Pero nuestro objetivo principal es medir ese grado de complejidad por un método oblicuo: la comprensión, ya que los criterios teóricos y los empíricos no siempre coinciden. Las pruebas de comprensión parten de la base de que las oraciones más complejas son más difíciles de comprender. Estas estructuras que presentan una mayor complejidad, por su grado de dificultad, vienen a ser de más tardía adquisición por el niño. Las pruebas de comprensión le permiten al investigador saber cuál es el dominio que tiene el sujeto de su lengua mediante las respuestas dadas ya sean éstas acertadas o no.

Esperamos obtener a través de nuestra investigación una idea más clara, tanto de la actuación como de la competencia lingüística del niño.

4. Campos específicos de la investigación. Hemos realizado nuestro estudio movidos por el interés de saber qué estructuras se han adquirido ya a la edad de 5-12 años y cuáles son las variables que influyen en el desarrollo lingüístico del niño. Las estructuras objeto de estudio son las siguientes:

1. Activas y pasivas reversibles.
2. Configuraciones oracionales: SOV; OV \dot{S} ; OSV; VSO; VOS.
3. Subordinación
 - A. Subordinadas adjetivas
 1. relativo-función de sujeto
 2. relativo-función de objeto
 - B. Subordinadas sustantivas
 1. función sujeto
 2. función objeto
 - C. Subordinadas adverbiales
 1. adverbial de tiempo
 2. adverbial de lugar
 3. adverbial de causa
 4. adverbial condicional
 5. adverbial de finalidad
 - a. con el mismo sujeto
 - b. con diferente sujeto

La selección de estas estructuras responden a varios motivos.

En primer lugar, los pocos trabajos existentes relacionados con la comprensión de la sintaxis no abarcan la totalidad de estructuras que existen en la lengua española, por lo tanto, la posibilidad de estudios que se pueden realizar son innumerables.

Además, conscientes de que el niño ya a los 5 años domina un cierto número de estructuras sintácticas, y otras parecen ser de tardía adquisición, es necesario establecer cuáles son los factores que afectan este proceso adquisitivo.

Consideramos, pues, que con nuestro trabajo podemos contribuir, aunque en forma modesta, a establecer cómo se da el proceso de desarrollo adquisitivo del español como lengua materna.

5. Hipótesis de trabajo. En nuestro estudio tenemos dos hipótesis principales:

1. Hay relación entre el grado de complejidad oracional y el éxito de su comprensión.
- 2a. Hay relación asociativa entre comprensión y edad.
- b. Hay relación asociativa entre comprensión y sexo.
- c. Hay relación asociativa entre comprensión y nivel sociocultural.

También tenemos algunas hipótesis secundarias, pero no menos importantes:

1. Hay un orden básico entre los elementos que integran la estructura oracional que favorece su comprensión.
2. Algunas distribuciones de elementos oracionales son adquiridas antes que otras.
3. El niño procesa las pasivas como activas normales con

un orden SVO.

4. Las estructuras subordinadas son de un mayor grado de complejidad.

5. La distribución de elementos oracionales en las subordinadas dificultan la adquisición.

CAPITULO II

ASPECTOS METODOLOGICOS

1. Requisitos para la confección de un test de comprensión. Como bien nos señala Max Echeverría, al comprobar la comprensión, no podemos confiar en métodos directos, es decir, no podríamos preguntar a un niño cuál es la diferencia entre enunciados afirmativos y negativos, o pedirle que parafrasee una oración.¹ Si queremos indagar sobre las habilidades lingüísticas del niño, los métodos más adecuados y probados hasta el momento son los indirectos.

Las pruebas de comprensión se basan en estímulos verbales y en una reacción de diversos tipos; es decir, se da la estructura original cuya comprensión se mide y se le pide al sujeto que seleccione una lámina donde se realiza lo que indica la oración o que actúe su contenido semántico utilizando juguetes y muñecos; que represente él mismo con la ayuda de otros compañeros si fuera preciso, lo que indica la oración. Suelen usarse también, pruebas escritas que o bien requieren una respuesta directa o una selección de una estructura semánticamente paralela a la oración que se quiere comprobar. El tipo de prueba que se utilice dependerá de la edad del sujeto.

Carol Chomsky y Max Echeverría han utilizado el test de actuación para realizar sus investigaciones, y los resultados obtenidos por ambos hablan en favor de este método como el

¹ M. Echeverría, Desarrollo de la Comprensión Infantil de la Sintaxis Española, pág. 39.

más adecuado en esta clase de estudio. La confección de esta clase de prueba tiene que cumplir con una serie de requisitos.² Las oraciones que se elijan han de tener características tales que permitan una clara determinación de la comprensión de los aspectos investigados. Al construir la prueba, se debe tomar en consideración lo siguiente:

- a. Preparar situaciones cuidadosamente controladas.
- b. Eliminar claves semánticas o de situación.
- c. Asegurarse de que el niño conozca el vocabulario, de modo que lo que estemos probando sea efectivamente el conocimiento de la estructura sintáctica.
- d. Asegurarse de que la comprensión de la sintaxis sea requisito para la respuesta correcta.

2. Estructura de la prueba de comprensión. La experiencia de Carol Chomsky y de Echeverría con sus investigaciones nos facilitó la selección del tipo de prueba que utilizaríamos en nuestro estudio. No obstante, en un principio pensamos hacer una combinación de métodos, lo que nos permitiría hacer uso de la prueba de actuación con los niños de edad más temprana (5-6 y 8-9), y con los niños de edad más avanzada (11-12), el test de selección múltiple donde se elige la oración semánticamente paralela.

La combinación de métodos nos llevó a analizar detenida-

² Estos requisitos han sido establecidos por Ursula Bellugi-Klima en su artículo "Some Language Comprehension Test" in Language Training in Early Childhood Education, ed., C. Lavatelli, Campaing, III, University of Illinois Press, 1971, 157-169.

mente cómo distribuir las estructuras que estudiaríamos, y decidir cuántas oraciones-pruebas elegiríamos por cada estructura. Como eran 17 las estructuras objeto de estudio, se redactaron tres ejemplos por cada estructura lo que hizo un total de 51 oraciones. Se dividieron en dos subtests de 26 y 25 oraciones cada uno, con ejemplos de cada una de las estructuras estudiadas. Para que las oraciones-pruebas de cada estructura no quedaran agrupadas, y que la respuesta a una pudiera servir de clave para las otras, su distribución se hizo por sorteo. Cuando salían dos ejemplos seguidos de la misma estructura, se volvían a sortear.

La razón para dividir la prueba en dos subtests fue la necesidad de contar con la atención de los niños, de forma tal, que pudieran contestar el test sin cansancio ni distracción. Además, es un hecho que en esta clase de investigación dependemos del tiempo que nos permitan utilizar los maestros, sin perjudicar el aprovechamiento de los estudiantes en su salón de clases.

2.1 La prueba de actuación. Esta prueba exige que el niño ejecute la oración que le presenta el examinador con los muñecos y objetos que tiene a su disposición. Nos aseguramos al confeccionar los materiales que éstos no ofrecieran dificultad de manejo para el niño. Tanto los muñecos como los juguetes se identificaron por sus nombres; además, se diferenciaban por el color y la forma, de modo tal, que el sujeto no pudiera confundirse luego de familiarizarse con ellos.

Se preparó una copia mimiografiada de cada subtest donde se indicaban cuatro alternativas que permitieran recoger la

información que representara la interpretación del niño en cada estructura. Cada oración tenía la alternativa correcta, la incorrecta prevista, la incorrecta imprevista, y la no contestación a la misma.

2.2 La prueba de selección múltiple: semánticamente paralela. La construcción de esta prueba resultó más dificultosa, dado que teníamos que presentarle al niño cuatro alternativas para que él seleccionara la semánticamente paralela. Se eliminaron todas las claves semánticas o situacionales que pudieran ayudar al niño a seleccionar la alternativa correcta sin que para ello mediara la comprensión de la estructura estudiada.

2.3 Validación de las pruebas. Para asegurarnos que los métodos que íbamos a utilizar eran adecuados, y poder corregir a tiempo cualquier error que tuviesen las pruebas, decidimos hacer un ensayo con un grupo de niños que reunieran las mismas características de la muestra. Si bien los resultados de este primer ensayo fueron muy positivos con la prueba de actuación, no sucedió así con las oraciones semánticamente paralelas.

Los niños de 11-12 años que contestaron la prueba escrita fallaron un número mayor de veces en aquellas estructuras que habían comprendido los niños de 5-6, 8-9 años con la prueba de actuación. Nos preguntamos dónde radicaría el problema, si sería algo relativo a la comprensión, lo cual poníamos en duda, o si había otros factores que afectaban la prueba.

Decidimos, entonces, darle la prueba a un grupo que habíamos seleccionado como parte de la muestra y los resultados

fueron idénticos. Ante este hecho, determinamos usar también la prueba de actuación con los niños de 11-12 años, y comprobamos que el problema no era de lengua, dado que ellos sí comprendían estas estructuras, sino de lectura, con lo cual no habíamos contado. A pesar de que nuestro objetivo no es hacer un estudio del problema de la lectura, no podemos dejar de señalar que éste existe y se necesita con carácter de urgencia un análisis cuidadoso del mismo.

Finalmente seleccionamos la prueba de actuación como el único método que utilizaríamos en nuestra investigación.

2.4 Los sujetos de la muestra. Hay dos formas básicas de realizar los estudios de adquisición del lenguaje: el estudio longitudinal y el estudio de selección estratificada ("cross-sectional study").

El estudio longitudinal se lleva a cabo mediante la observación del desarrollo lingüístico de un número limitado de sujetos, tradicionalmente dos o tres, durante un período de tiempo relativamente extenso. Los sujetos son entrevistados en intervalos de tiempo regulares.

Los estudios de selección estratificada, por el contrario, permiten observar el desarrollo lingüístico en un número mayor de sujetos, con un número menor de entrevistas, y en principio, puede realizarse en un período menor de tiempo. La estratificación se hace por edades, lo que permite obtener un cuadro del desarrollo lingüístico en las diversas fases cronológicas. Pueden añadirse otras variables, por ejemplo, sexo y nivel sociocultural, si al investigador le interesa.

Nuestro estudio es de selección estratificada, lo que nos

permitió contar con tres edades representativas del desarrollo lingüístico del niño. Las edades seleccionadas fueron: 5-6 años; 8-9 años y de 11-12 años. Las razones para hacer esta división responden al deseo de tener un cuadro bastante completo del comportamiento lingüístico del niño. Los estudios realizados revelan que a la edad de los 5 años el niño ya ha adquirido una serie de estructuras básicas y se inicia en el proceso de madurez lingüística; a la edad de los 8-9 años se encuentra, podríamos decir, en la mitad de ese proceso, y de los 11-12, se supone que culmina este proceso adquisitivo.

Consideramos, además, que existen dos variables que podrían darnos información adicional respecto a este comportamiento lingüístico y las tomamos en consideración al seleccionar la muestra. Estas son: sexo y nivel sociocultural.

Para determinar el nivel sociocultural elegimos una escuela pública (nivel bajo) donde su ubicación geográfica y la población a la cual sirve, determinan un contraste sociocultural con la escuela privada (nivel alto). Para estar seguros de esta diferencia sociocultural, le pedimos al Departamento de Instrucción Pública que nos seleccionara una escuela que brindara servicios a una población de un nivel sociocultural bajo. Ambas escuelas, tanto la pública como la privada, están ubicadas en la zona metropolitana de San Juan de Puerto Rico.

En un principio pensamos utilizar un total de 120 sujetos en la muestra con un número equitativo de varones y niñas, sin embargo, una serie de inconvenientes fuera de nuestro control, nos llevó a reducir la muestra a un total de 96 sujetos. Estos

se distribuyeron de acuerdo a las variables manejadas en la investigación, según se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 1

Edad	Nivel Sociocultural				Total
	NSC-A		NSC-B		
	F	M	F	M	
5-6	8	8	8	8	32
8-9	8	8	8	8	32
11-12	8	8	8	8	32
	24	24	24	24	96

Distribución de sujetos de la muestra, según edad, nivel sociocultural (NSC) y sexo.

2.5 Entrevistas. Nuestras experiencias en investigaciones de adquisición de lengua nos dice que al trabajar con niños es necesario crear un ambiente de confianza entre el entrevistador y el sujeto, de forma tal que al iniciarse la entrevista para obtener la información, el niño actúe libre y cómodamente. Si no se crea esta atmósfera de confianza, los resultados se verán afectados.

Luego de estar seguros de que existía este ambiente, se le presentó el test al niño como un juego donde él ejecutaría las oraciones dadas con los muñecos y juguetes que tenía ante sí. Por supuesto, se comenzó por identificar los materiales, con sus respectivos nombres: Ana, Carmen, Carlos, perro, camión, etc. Para comprobar que el niño los identificaba todos sin equivocarse, le pedíamos que nos buscara cada uno de los muñecos o juguetes. Terminada esta etapa pasamos a explicarle el juego.

Con el fin de comprobar que el niño entendía lo que iba a hacer, se hizo un ensayo con una serie de oraciones que no eran parte de la prueba: "Ana y Carmen se abrazan"; "El perro y el gato comen", etc. La duración de cada entrevista variaba de acuerdo a la edad del niño y a su disposición anímica. Con los niños de 5-6 años se sostuvieron dos entrevistas de 25 a 30 minutos cada una; con los de 8-9, una entrevista de más o menos 30 minutos; y con los de 11-12, de 10 a 15 minutos.

2.6 Análisis de datos. Las estructuras oracionales objeto de nuestro estudio son 17, distribuidas como sigue:

1. Activas y pasivas reversibles
2. Configuraciones oracionales: SOV; OVS; OSV; VSO; VOS
3. Subordinadas
 - A. Subordinadas adjetivas
 1. relativo-función sujeto
 2. relativo-función objeto
 - B. Subordinadas sustantivas
 1. función sujeto
 2. función objeto
 - C. Subordinadas adverbiales
 1. Adverbial de tiempo
 2. Adverbial de lugar
 3. Adverbial de causa
 4. Adverbial condicional
 5. Adverbial de finalidad
 - a. con el mismo sujeto
 - b. con diferente sujeto

Para cada tipo de las estructuras se construyeron tres oraciones experimentales que aparecían distribuidas en la prueba, de forma tal, que no quedara una seguida de la otra, para evitar que la respuesta de una sirviera de clave para la siguiente. El número total de oraciones en la prueba sumó 51 oraciones, lo que hizo difícil agruparlas en un solo test y, por lo tanto, se subdividió la prueba en dos subtests con 25 oraciones experimentales en uno y 26 en el otro. La forma como se distribuyeron las oraciones en los dos subtests aparece explicada en el apartado 2.

Para cada una de las oraciones experimentales consideramos cuatro variables lingüísticas:

- a. la alternativa correcta
- b. la alternativa incorrecta prevista
- c. la alternativa incorrecta imprevista
- d. la no contestación a la misma

Como en la investigación trabajamos, además de con las cuatro variables lingüísticas, con tres variables extralingüísticas: edad, sexo y nivel sociocultural, consideramos más oportuno que el análisis se hiciese computarizado y así facilitar la tabulación de los datos.

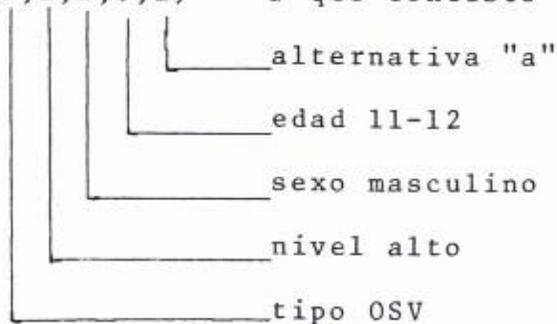
Para dicho análisis se construyó un programa donde los datos se organizaron dentro de una matriz de cinco dimensiones, como sigue:

<u>Nivel de la matriz</u>	<u>Ocurrencias</u>	<u>Variable Representada</u>
1	17	Tipo de oración
2	2	Nivel sociocultural
3	2	Sexo
4	3	Edad
5	4	Contestaciones

Los 17 tipos de oraciones se representaron con un valor numérico del 1 al 17, el nivel sociocultural con números 1 y 2 y así sucesivamente para cada variable.

El quinto nivel de la matriz (contestaciones) se usó para mantener un conteo de las contestaciones a cada una de las alternativas (a-1, b-2, c-3, d-4), de forma tal, que decir:

matriz (2,1,1,3,1) — # que contestó "a"



Representa el número de personas de nivel alto, de sexo masculino, de 11-12 años que contestaron con la alternativa "a" a las preguntas del tipo OSV.

Con los datos resumidos de esta manera se creó un programa que resumía y sacaba el promedio de las combinaciones de variables. Se haría una sumatoria de la porción de la matriz representada por las combinaciones de variables y luego se dividió por el total de niños participantes en esta particular combinación. Estos resultados se representaron en forma de

gráficas para poder facilitar la comparación entre distintas combinaciones. Las mismas se utilizaron para generar los cuadros donde se resume toda la información.

Establecimos dos topes mínimos para decir cuándo consideraríamos competente a un sujeto en la comprensión de las diferentes estructuras y para determinar cuándo el porcentaje diferenciador sería irrelevante. Decidimos que un sujeto es competente en una estructura si actúa correctamente al menos en el 70% de las oraciones experimentales. Si la diferencia en la actuación es menos de un 5%, la misma se considera irrelevante.

CAPITULO III

ACTIVAS Y PASIVAS REVERSIBLES

1. Naturaleza del trabajo. En los estudios que realizara Echeverría sobre comprensión de la sintaxis española con niños chilenos, encontró que a la edad de 5 años los niños eran capaces de entender y actuar las oraciones activas reversibles, mientras que no sucedió lo mismo al enfrentarlos a la oración pasiva reversible. La pasiva reversible parece ser, como bien nos señala Echeverría, una estructura de adquisición tardía.¹

Indica Echeverría que en muchas ocasiones los sujetos de la muestra interpretaban las oraciones pasivas como activas. Sus hallazgos coinciden con las observaciones que hicieron Fraser, Bellugi y Brown en su estudio de imitación, comprensión y producción de oraciones inglesas, donde los niños de 3 años de edad sólo acertaban en un 50% ante una oración pasiva reversible; la otra mitad de los sujetos las interpretaban como activas.²

Los trabajos de Turner y Rommetveit con niños de primer grado corroboran lo observado por Fraser, Bullegi y

¹ M. Echeverría, Desarrollo de la Comprensión Infantil de la Sintaxis Española, p. 55.

² C. Fraser, U. Bellugi y R. Brown, "Control of Grammar in Imitation, Comprehension and Production", Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1973, 2, 121-135. Reimpreso en Roger Brown, Psycholinguistics, Selected Papers, New York: The Free Press, 1970, 28-55.

3
Brown.

Tenemos, pues, que tanto en español como en inglés la oración pasiva reversible muestra una complejidad que dificulta su adquisición a una edad temprana. Cuando analizamos su estructura nos encontramos que guarda similitud con la oración activa del tipo SVO. Esta semejanza estructural puede fácilmente llevar al niño a una interpretación errónea si no conoce quién es el agente y quién es el paciente de la oración. El carácter reversible de esta estructura oracional elimina las claves semánticas que encontramos en una oración irreversible y, por lo tanto, dificulta aún más su grado de comprensión.

Los datos que tenemos al momento nos servirán como punto de comparación en nuestra investigación y, a la vez, nuestros resultados servirán para confirmar o rebatir lo planteado por estos investigadores.

Partimos de las siguientes hipótesis:

1. Las oraciones activas reversibles son parte de la competencia lingüística del niño de 5 años de edad.
2. Las oraciones pasivas reversibles son más complejas y, por consiguiente, de adquisición posterior.
3. El niño procesa la pasiva reversible como activa del tipo SVO.

³ Véanse: E.A. Turner y R. Rommetveit, "The Acquisition of Sentence Voice and Reversibility", Child Development, 1967a, 38, 694-660; "Experimental Manipulation of the Production of Active and Passive Voice in Children", Language and Speech, 1967b, 10, 169-180; "Focus of Attention in Recall of Active and Passive Sentences", Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1968, 7, 543-548.

4. Existe relación entre las variables: edad, sexo y nivel sociocultural y la comprensión de las oraciones activas y pasivas reversibles.
2. Resultados. Hemos considerado que un sujeto es competente en una estructura si actúa correctamente al menos el 70% de las oraciones experimentales.
3. Las activas reversibles. De acuerdo a la información recopilada en el Cuadro 2, la comprensión de la oración activa reversible en español es parte de la competencia lingüística de los niños desde los 5 años de edad, como lo había señalado Echeverría en su estudio de 1978.

Cuadro 2

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	90
8-9	96
11-12	100

Porcentaje de aciertos en la activa reversible, según la variable edad.

Si bien es cierto que esta estructura es parte de la competencia de los niños, debemos preguntarnos qué sucedió en los casos de aquéllos que no acertaron en la comprensión de todas las oraciones experimentales. El hecho de que no contestaran correctamente no significa que no respondieran al estímulo verbal; interpretaron la oración, aunque su interpretación difiera de la respuesta estándar de un adulto.

Este comportamiento en los niños ya había sido observado por Carol Chomsky en su estudio de 1969:

mayor dominio que las niñas de la misma edad, luego esta diferenciación va perdiéndose a medida que van teniendo un mayor desarrollo cognocitivo.

La variable sociocultural no parece tener mayor relevancia en la comprensión de la activa reversible.

Cuadro 4

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	90%	90%
8-9	94%	98%
11-12	100%	100%

Porcentaje de aciertos en las activas, según variable nivel sociocultural (NSC).

No obstante, como son diversas las variables que estamos considerando, cuando el nivel sociocultural aparece combinado con la edad y el sexo surgen unos datos que si bien no son determinantes, sí nos resultan interesantes.

Cuadro 5

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	84%	96%	84%	100%
8-9	100%	88%	96%	100%
11-12	100%	100%	100%	100%

Porcientos de aciertos en las activas reversibles, según edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).

Al analizar la variable sexo encontramos que ésta era rentable sólo a la edad de 5-6 años, favoreciendo a los varones. La variable sociocultural, por su parte, no reflejó diferenciación significativa en los distintos grupos.

Sin embargo, al combinar las variables los datos evidencian que hay una relación entre edad, sexo y nivel sociocultural, y posiblemente en este orden.

En ambos niveles socioculturales, son los varones los que muestran un mayor dominio a la edad de 5-6 años, pero es en el nivel sociocultural bajo donde la desigualdad es más evidente. La diferencia porcentual de aciertos de los varones de este nivel es de un 20%, mientras que en el nivel alto es sólo de un 12%. Los resultados de los sujetos de 8-9 años ofrecen un cuadro diferente.

En el nivel bajo, la diferencia sigue favoreciendo a los varones, pero no es significativa. En el nivel alto, el patrón se invierte y son las niñas las que presentan mayor dominio con un 12% sobre los varones.

Al comparar los niveles socioculturales nos encontramos que las niñas del nivel alto reflejan mayor dominio a la edad de 5-6 años y a los 8-9, aunque la diferencia sólo es de un 4%; mientras que en el nivel bajo son los varones los que obtienen el porcentaje mayor, de un 4% a los 5-6 años y de un 12% a los 8-9. A la edad de 11-12 años no existen diferencias.

4. Las pasivas reversibles. La oración "Ana es saludada por Carmen" ofrece cierta dificultad para el niño, dado que su configuración de FN + Ser + Participio + FN se asemeja a la de una activa simple del tipo SVO. Su carácter de reversibilidad complica aún más su comprensión al no ofrecer las claves semánticas que aparecen en una oración irreversible, lo que podría llevar al niño a una interpretación errónea. Sin duda que esta complejidad la ubica dentro de las posibles estructuras

oracionales de adquisición tardía.

Los datos de nuestra investigación así lo demuestran. La oración pasiva reversible no es parte de la competencia de los niños hasta después de los 9 años.

Cuadro 6

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	45
8-9	67
11-12	93

Porcentaje de aciertos en las pasivas, según la variable edad.

Es lógico preguntarse qué sucedió en los casos en que los niños no acertaron en sus respuestas, si prácticamente todos actuaron todas las oraciones. Más aún, su actuación reflejaba seguridad en su ejecución, lo que indica que el significado que le adjudicaban a las oraciones lo consideraban correcto. Nuestros sujetos interpretaron muchas de las pasivas reversibles como activas.

Como señaláramos anteriormente, la estructura superficial para activas y pasivas es similar:

Activas: FN + V + FN

Pasivas: FN + Ser + V + do + por + FN

Al interpretar una oración activa aplicamos el esquema funcional básico actor-acción-objeto sobre la secuencia FN + V + FN. Sin embargo, la comprensión de la pasiva requiere otros pasos antes de imponer este esquema: primero, reconocer los marcadores pasivos ser, do, por; luego, invertir las frases nominales y sólo entonces imponemos el esquema funcional. Si el niño no

reconoce los marcadores de pasiva, aplica el esquema funcional sobre la cadena de superficie y obtiene una lectura semántica invertida.

En sus estudios sobre el papel de los procesos cognocitivos generales en la comprensión del lenguaje, Thomas Bever reconoce tres aspectos de la cognición que presentan correlatos psicolingüísticos: habilidades básicas, estrategias conductuales y estructuras epistemológicas. Aunque lo natural al interpretar una oración sería acudir a la estructura epistemológica que consiste en el conocimiento implícito que tenemos de la lengua, nuestra experiencia nos dice que utilizamos con mucha frecuencia la estrategia conductual o perceptiva que nos permite asignar una lectura semántica a la cadena de superficie, lo que podría, en algunos casos, conducir a interpretaciones equivocadas. Nuestros sujetos que se han enfrentado a una estructura que no es parte de su competencia lingüística han aplicado la estrategia perceptiva o conductual.

Si en la secuencia existen restricciones semánticas, ésta se interpreta, según Bever, sin la necesidad de un análisis sintáctico detallado. Pero, de acuerdo a este autor, la ausencia de estas restricciones lleva a aplicar una estrategia de asignación de funciones que se basa en el orden superficial de los elementos léxicos. Esta estrategia la denomina "Estrategia D" y la formula como sigue:

"Cualquier secuencia Sustantivo-Verbo-Sustantivo en una unidad interna potencial de la estructura superficial corresponde a 'agente-acción-objeto'".⁵

Es decir, en una secuencia Sust-Vb-Sust, esta estrategia nos lleva a interpretar el primer sustantivo como el agente y el segundo como el paciente. De acuerdo a Echeverría, esta estrategia parece desempeñar un papel fundamental en la interpretación que muchos niños de 5-10 años de edad asignan a diversas estructuras del español.⁶ Los resultados de nuestra investigación confirman esta postura.

Al observar el Cuadro 7 encontramos que no hay grandes diferencias en lo que a la variable sexo se refiere.

Cuadro 7

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	50%	41%
8-9	62%	70%
11-12	92%	94%

Porcentaje de aciertos en pasivas reversibles, según variable sexo.

Aunque la capacidad demostrada por ambos sexos en la comprensión de esta estructura es bastante similar, nos encontramos que en las edades en las cuales no se han alcanzado su dominio existe una pequeña diferencia. A la edad de 5-6 años,

⁵ B. Thomas, "The Cognitive Basis of Linguistic Structure", en ed. Cognitive and the Development of Language, J.R. Hayes, New York, 1970, p. 298.

⁶ M. Echeverría, "Comprensión de la Sintaxis: Teoría y Práctica", p. 33.

las niñas obtienen un porcentaje de aciertos mayor, mientras que a los 8-9 años son los varones los que reflejan mayor dominio e inclusive, alcanzan el 70%, límite que establecíamos para considerar a un individuo competente en la comprensión de la estructura estudiada.

Debemos recordar que comenzamos diciendo que la pasiva reversible resulta ser una estructura oracional más compleja y, por tanto, de tardía adquisición. Este dato es importante al momento de analizar la relación del factor sociocultural con la comprensión de dicha estructura.

Cuadro 8

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	47%	43%
8-9	66%	66%
11-12	98%	87%

Porcentaje de aciertos en las pasivas reversibles, según el nivel sociocultural (NSC).

Mientras que en la activa reversible la variable sociocultural no parece ser significativa, en la pasiva reversible arroja algunos datos reveladores. Los sujetos de la muestra pertenecientes al nivel alto presentan, en términos generales, mayor dominio de la pasiva reversible. No obstante, la desigualdad más notable se da en los niños de 11-12 años donde los del nivel alto tienen un 98% frente a un 87% de los del nivel bajo. Los sujetos de 8-9 muestran la misma capacidad en ambos niveles.

Acorde con los propósitos de nuestro trabajo, combinamos estas tres variables: edad, sexo y nivel sociocultural en el

Cuadro 9 para tener un cuadro mucho más claro de cómo funcionan todas en este proceso adquisitivo.

Cuadro 9

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	45%	50%	54%	33%
8-9	66%	67%	58%	75%
11-12	95%	100%	87%	87%

Porcentaje de aciertos en las pasivas reversibles, según edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).

De la información recopilada se desprende que hay cierta homogeneidad, llamémosle así, en la capacidad demostrada por los sujetos del nivel alto. En este nivel los varones de todas las edades muestran mayor dominio, aunque las diferencias no son significativas. No sucede así en el nivel bajo: las niñas de 5-6 años logran un 54% de aciertos frente a un 33% de los varones; mientras que a los 8-9 años el panorama se invierte: los varones tienen un 75% frente a un 58% de las niñas; a los 11-12 años no hay diferencias.

Al comparar los niveles socioculturales, incluyendo la variable sexo en cada una de las edades, nos encontramos que a los 5-6 años las niñas del nivel bajo obtienen un 9% mayor de aciertos que las del nivel alto. Sin embargo, tanto a los 8-9 años como a los 11-12 son las niñas del nivel alto las que superan en un 8% a las del nivel bajo.

Los varones no nos presentan un patrón idéntico: a los 5-6 años y a los 11-12, los del nivel alto superan a los del nivel bajo en un 17% a los 5-6, y en un 13% a los 11-12.

Mientras que a los 8-9 son los varones del nivel bajo los que superan a los del nivel alto en un 8%.

Hasta el momento, los resultados obtenidos demuestran que existe una relación entre la edad, el sexo y el nivel sociocultural en el proceso adquisitivo de la oración pasiva reversible.

CAPITULO IV

CONFIGURACIONES ORACIONALES

1. Naturaleza del trabajo. La oración simple en español nos presenta un cuadro sumamente interesante dada la posibilidad combinatoria que poseen sus elementos oracionales mayores. La flexibilidad en la ordenación de estos elementos nos permite obtener una serie de configuraciones oracionales que atraen la atención de muchos investigadores interesados en conocer cuál es el comportamiento del individuo ante dicha riqueza expresiva. En nuestro estudio sólo trabajaremos un aspecto de este comportamiento: ¿cómo comprenden los niños estas configuraciones oracionales?

En español podemos construir seis configuraciones distintas con los elementos oracionales mayores: SVO, SOV, OSV, OVS, VSO, VOS. Estudios realizados sobre la adquisición del orden de las palabras en español indican que el más usado por los niños desde sus primeros años es SVO, aunque aparezcan ya enunciados del tipo OV(S). Esto, señala Echeverría, parece apuntar hacia el hecho de que tanto en producción como en comprensión la adquisición de diversos órdenes se da en una edad temprana del niño.¹

Los resultados de investigaciones llevadas a cabo en otras lenguas flexivas señalan que los órdenes preferidos por las primeras etapas de producción son SVO y SOV. Se podría pensar, entonces, en la posibilidad de un patrón universal

¹ M. Echeverría, Desarrollo de la Comprensión Infantil de la Sintaxis Española, p. 65.

en el orden de constituyentes sintácticos utilizados por los niños en sus primeras producciones lingüísticas. Sin embargo, Philip Dale advierte que esto no es así, ya que hay estudios recientes que no muestran que exista este orden rígido en la producción lingüística.² Cabría preguntarnos si en la comprensión hay un orden específico en la adquisición de destrezas de comprensión de las diversas configuraciones oracionales.

En español, los trabajos de Echeverría sobre comprensión establecen la secuencia de desarrollo en cuatro etapas: SVO, SOV, OSV y OVS. Señala el investigador que las oraciones SVO y SOV son parte de la competencia del niño ya a los 5 años, pero que las oraciones OSV y OVS resultan difíciles de comprender antes de los 9. Indica, además, que hay una pequeña diferencia entre la comprensión de OSV y OVS; ésta última es de más difícil comprensión. Con los trabajos pioneros de Echeverría tenemos una base de la cual partir para conocer mejor este proceso comprensivo en español y para ello no sólo ampliamos la muestra y las variables consideradas, sino también las estructuras estudiadas. Echeverría excluye en sus estudios las oraciones VSO y VOS argumentando que dichas estructuras normalmente se interpretan como preguntas. Si bien es cierto que este tipo de oración puede utilizarse en forma interrogativa, no es menos cierto que al producirlas la entonación dada a las mismas le permitirá al oyente enten-

² P. Dale, Op. cit., p. 52.

derlas como preguntas o no. Cuando construimos nuestro test de comprensión, consideramos que estas estructuras eran legítimamente aceptables para comprobar su comprensión como oraciones enunciativas. Prueba de ello lo fueron las respuestas que dieron los sujetos de los grupos pilotos con quienes se comprobó el test: ninguno de ellos las interpretó como preguntas. Es por esta razón que en nuestro trabajo analizamos, además de las cuatro configuraciones estudiadas por Echeverría; SVO, SOV, OSV y OVS, las de VSO y VOS.

Como la configuración oracional SVO está comprendida en la oración activa reversible, entendemos que los resultados arrojados por el análisis de ésta son suficientes para comprobar la comprensión de esta configuración. Por tales motivos, para los resultados de dicha configuración, remitimos al lector al Capítulo III, apartado 3.

Si partimos de la premisa de que el desarrollo lingüístico en el manejo de los elementos sintácticos no está completo a los cinco años, necesitamos saber cómo se da este desarrollo y cuáles son los factores que lo afectan. Para ello, nos planteamos las siguientes hipótesis:

1. Hay un orden básico entre los elementos que integran la estructura oracional que favorece la comprensión.
2. Algunas distribuciones de elementos oracionales son adquiridas antes que otras.
3. Existe relación entre las variables edad, sexo y nivel sociocultural y la adquisición de distribución de elementos oracionales.

2. Resultados. Al igual que en las oraciones activas y pasivas reversibles, hemos utilizado el 70% como índice mínimo para considerar a un sujeto competente en la comprensión de las distintas configuraciones oracionales.

3. Oración SOV. La oración "El carro al camión choca" que presenta la estructura SOV es parte de la competencia de los niños ya a los cinco años de edad como podemos observar en el Cuadro 10.

Cuadro 10

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	86
8-9	90
11-12	97

Porcentaje de aciertos en la SOV, según la variable edad.

En todos los casos en los que los sujetos no acertaron a comprender esta estructura, interpretaron la segunda FN como sujeto de la oración. Una explicación para esta equivocación podría ser la cercanía que tiene esta FN al verbo. Sabemos que para evitar esta interpretación errónea, es necesario reconocer la preposición a como marca de objeto; la pregunta lógica es si los niños han internalizado esta marca preposicional que les permite establecer una regla restrictiva donde ninguna FN precedida por preposición puede tener la función de sujeto. Es probable que podamos responder a esta interrogante cuando analicemos aquellas estructuras en las que reconocer esta marca preposicional es requisito indispensable para la comprensión correcta de la oración.

El análisis de la variable sexo nos indica que existen diferencias en la comprensión de esta estructura.

Cuadro 11

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	84%	88%
8-9	86%	94%
11-12	100%	94%

Porcentaje de aciertos en la SOV, según la variable sexo.

Como se observa en el Cuadro 11, tanto a los 5-6 años como a los 8-9 los varones han interpretado esta estructura mejor que las niñas; aunque la diferencia reflejada por los varones de 5-6 años no es relevante, la que muestran los de 8-9 años sí lo es. Con los sujetos de 11-12 años, el panorama cambia y son las niñas las que logran un porcentaje mayor de aciertos que los varones.

La variable sociocultural nos ofrece una constante en el porcentaje de aciertos favorables para los individuos del nivel alto.

Cuadro 12

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	88%	84%
8-9	92%	88%
11-12	100%	94%

Porcentaje de aciertos en la SOV, según la variable nivel sociocultural (NSC).

Si bien es cierto que la estructura SOV es parte de la competencia de los sujetos de ambos niveles socioculturales, son los del nivel alto quienes reflejan un mayor grado de comprensión de dicha estructura, aunque las diferencias entre ambos niveles no son significativas para establecer una distinción marcada.

Para un análisis pormenorizado de esta estructura oracional, es necesario combinar las tres variables manejadas durante la investigación.

Cuadro 13

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	84%	92%	84%	84%
8-9	84%	100%	88%	88%
11-12	100%	100%	100%	88%

Porcentaje de aciertos de la SOV, según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).

La variable sexo presenta un comportamiento distinto en los dos niveles socioculturales, según la edad de los sujetos. En el nivel alto, los varones demuestran un mayor grado de comprensión de esta estructura, tanto a los 5-6 años como a los 8-9 años de edad; a los 11-12 años, sin embargo, no hay desigualdad. En el nivel bajo, los sujetos de las dos primeras edades reflejan un mismo comportamiento en ambos sexos, mientras que a los 11-12 años, las niñas muestran un porcentaje mayor de aciertos que los varones.

Al comparar ambos niveles nos encontramos que los varones del nivel alto superan en su capacidad de comprensión a los

varones del nivel bajo en todas las edades. Las niñas, por su parte, presentan una capacidad de interpretación similar en ambos niveles socioculturales, dado que a pesar de que a los 8-9 años de edad las niñas del nivel bajo obtienen un porcentaje mayor de aciertos, éste es sólo de un 4%, lo que no representa una diferencia significativa.

4. Oración OSV. Echeverría concluye en sus investigaciones que la configuración oracional OSV no es parte de la competencia de los niños antes de los 9 años de edad, por lo tanto, es una estructura de tardía adquisición. Nuestros resultados nos indican que esta estructura no se domina, en términos generales, ni aún a los 12 años de edad.

Cuadro 14

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	42
8-9	48
11-12	61

Porcentaje de aciertos
en OSV, según la variable edad.

Una oración como "A Carmen Ana saluda", la mayoría de nuestros sujetos la han interpretado como "Carmen saluda a Ana" con la estructura SVO. Es evidente, pues, que se ha aplicado aquí la estrategia "D" formulada por Bever a la que hiciéramos alusión cuando discutimos la oración pasiva reversible (V. Capítulo III.4). Para interpretar adecuadamente esta estructura, es necesario haber internalizado la marca preposicional a, que indica la función de la primera FN como objeto de la oración. Los datos obtenidos parecen señalar

que esta marca no se ha internalizado ni siquiera a los 12 años de edad, lo que comprueba que esta estructura oracional es de tardía adquisición.

Si esta marca de objeto no es parte de la competencia de los niños, este hecho podría explicarnos el porqué algunos sujetos interpretaron erróneamente la oración SOV asignando la función de sujeto a la FN más cercana al verbo.

La competencia en la comprensión de la estructura OSV está íntimamente relacionada con la edad del niño; a medida que aumenta el desarrollo cognoscitivo aumenta su comprensión.

La variable sexo al igual que la variable edad, resultan ser relevantes en la comprensión de la oración OSV.

Cuadro 15

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	33%	53%
8-9	41%	57%
11-12	65%	57%

Porcentaje de aciertos en la OSV, según la variable sexo.

Los varones de 5-6 años al igual que los de 8-9, han alcanzado un índice de aciertos mayor que las niñas de ambas edades. La diferencia que existe entre ambos sexos es mayor a los 5-6 años; los varones de esta edad obtienen un 20% más que las niñas y a los 8-9, un 16%. A los 11-12 años los papeles se invierten y son las niñas las que demuestran mayor dominio que los varones con un 8% más. Vemos que las diferencias entre los dos sexos se reduce cuando subimos en la escala edad.

La variable sociocultural, al igual que las dos anteriormente analizadas, resulta ser relevante en la comprensión de la oración OSV.

Cuadro 16

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	55%	31%
8-9	65%	33%
11-12	63%	59%

Porcentaje de aciertos en la OSV, según la variable nivel sociocultural (NSC).

De acuerdo con los datos obtenidos en nuestra investigación, consideramos necesario señalar que esta estructura no es parte de la competencia de los niños.

En las tres edades estudiadas, es el nivel alto el que demuestra mayor dominio en la comprensión de la oración OSV. Sin embargo, esta diferencia varía de acuerdo a la edad de los sujetos: a los 5-6 años el nivel alto supera al nivel bajo en un 24%; a los 8-9 años la diferencia es de un 32%; mientras que a los 11-12 años se reduce sólo a un 4%, que no representa mayor relevancia. Podemos decir, entonces, que esta variable es importante a los 5-6 años y más aún a los 8-9 años de edad.

El cuadro que obtenemos al unir todas las variables luce sumamente interesante por la variedad de datos que nos ofrece.

Cuadro 17

Edad	NSC-A		NSC-B	
	F	M	F	M
5-6	37%	71%	29%	33%
8-9	55%	75%	30%	37%
11-12	58%	66%	70%	45%

Porcentaje de aciertos de la OSV, según las variables edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).

Los resultados que obtenemos al combinar las tres variables nos señalan una estrecha relación entre ellas en el proceso de comprensión. La variable sexo nos indica que mientras en el nivel alto los varones superan a las niñas en las tres edades, en el nivel bajo éstos sólo reflejan un porcentaje mayor a la edad de 5-6 años, porque tanto a los 8-9 años como a los 11-12, son las niñas las que demuestran una mejor comprensión de esta estructura. También podemos observar que en el nivel alto las diferencias reflejadas por los varones son marcadas tanto a los 5-6 años como a los 8-9 años, con una considerable reducción en los sujetos de 11-12 años. El nivel bajo, por su parte, presenta una diferenciación irrelevante a los 5-6 años, no así en las otras dos edades estudiadas, especialmente en los sujetos de 11-12 años donde la desigualdad es considerable.

Cuando Echeverría estudia esta estructura oracional señala un deterioro en su comprensión entre los 7-8 años. Explica éste hecho arguyendo que a esta edad podría surgir una interferencia de una estrategia de decodificación que lleve al niño a interpretar la primera FN de la oración como nece-

sariamente el sujeto del verbo, lo que lo conduciría a una interpretación equivocada. Esta estrategia, como bien indica Echeverría, es muy similar a la estrategia "D" postulada por Bever a la cual hemos hecho referencia. Como surge la interrogante de ¿por qué esta estrategia no ocasionó un bajo nivel de comprensión en los sujetos de 5-6 años?, Echeverría postula una teoría que serviría de explicación. Nos dice que podría darse que a dicha edad el niño tuviese en sus gramáticas internalizadas una suerte de restricción que no le permitiese asignar una función de sujeto a una FN encabezada por preposiciones, restricción que dejaría de operar posteriormente debido a una superposición de la estrategia "D".³

Nuestros datos, contrarios a los de Echeverría, presentan un deterioro en la comprensión de esta estructura a la edad de 11-12 años, pero sólo en los varones del nivel alto, lo que no nos permite hacer ninguna generalización.

Al comparar ambos niveles socioculturales, nos encontramos que los varones del nivel alto superan a los varones del nivel bajo en todas las edades, con un 38% en las dos primeras edades y un 21% a los 11-12 años. El comportamiento de las niñas en la interpretación de la oración OSV no sigue el mismo patrón que el de los varones. Si bien es cierto que en términos generales las niñas del nivel alto reflejan el porcentaje mayor de aciertos, esto es sólo válido para las dos primeras edades, con un 8% en las de 5-6 años y con un 25% en las de

³ M. Echeverría, Desarrollo de la Comprensión Infantil de la Sintaxis Española, p. 71.

8-9 años. A los 11-12 años son las niñas del nivel bajo las que demuestran mayor comprensión de esta estructura con un 12% más que las del nivel alto.

Es evidente que existe una estrecha relación entre las tres variables estudiadas y el proceso de comprensión de la oración OSV.

5. Oración OVS. Una oración como "A Carlos persigue Angel" que corresponde a la configuración OVS es también catalogada por Echeverría como de tardía adquisición de acuerdo con sus investigaciones. Los datos de nuestro estudio refuerzan la posición de Echeverría, puesto que todo nos lleva a considerar esta estructura como de tardía adquisición.

Cuadro 18

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	39
8-9	52
11-12	60

Porcentaje de aciertos
en la OVS, según la variable edad.

Aunque la capacidad de comprensión de la oración OVS aumenta a la par que aumenta la edad de los sujetos, ésta no llega a ser parte de la competencia de los niños ni aún a los 12 años, según nos muestra el Cuadro 18. Los sujetos que han interpretado erróneamente esta estructura han aplicado la ya mencionada estrategia "D" de Bever, asignándole función de sujeto a la primera FN y obviando por completo la marca preposicional de objeto.

Las diferencias en la comparación de esta estructura en ambos sexos es más marcada en los sujetos de 8-9 años, como podemos observar en el Cuadro 19.

Cuadro 19

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	37%	41%
8-9	43%	61%
11-12	65%	57%

Porcentaje de aciertos en la OVS,
según la variable sexo.

También en esta estructura, al igual que en las dos anteriores, los varones de 5-6 años y los de 8-9 años han logrado una mayor comprensión que las niñas. Sin embargo, a los 5-6 años sólo hay una diferencia de un 4% que resulta irrelevante, pero no sucede así con los sujetos de 8-9 años en los que los varones superan a las niñas con un 18%. A los 11-12 años nuevamente nos encontramos que son las niñas las que logran una mejor comprensión de la oración OVS, con un 8% más que los varones.

Si sólo nos quedásemos con los resultados reflejados por las variables edad y sexo, la conclusión lógica a la cual tendríamos que llegar es que la oración OVS no es parte de la competencia de ninguno de los sujetos de nuestra investigación. Sin embargo, al analizar la variable sociocultural entendemos que esta conclusión sería incorrecta.

Cuadro 20

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	48%	31%
8-9	63%	41%
11-12	75%	45%

Porcentaje de aciertos en la OVS, según la variable sociocultural (NSC).

Los resultados que arroja el estudio de la variable sociocultural nos indican que son varios los factores que influyen en la adquisición lingüística de un individuo. Esta variable no sólo nos revela que los sujetos del nivel sociocultural alto demuestran una mayor capacidad para comprender esta estructura oracional, sino que dicha estructura es parte de la competencia lingüística de los individuos de 11-12 años de edad de este nivel sociocultural. Esta diferencia entre los niveles socioculturales aumenta proporcionalmente con la edad de los sujetos.

Cuadro 21

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	50%	45%	25%	37%
8-9	41%	67%	29%	54%
11-12	80%	71%	50%	41%

Porcentaje de aciertos en la OVS, según las variables edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).

Lo primero que nos llama la atención en el Cuadro 21 es el hecho de que tanto las niñas como los varones de 11-12 años

en el nivel sociocultural alto comprenden la oración OVS. No obstante, consideramos necesario señalar que las niñas presentan un grado mayor de comprensión (9%) que los varones. En este mismo nivel sociocultural, las niñas de 5-6 años, también superan a los varones de su misma edad, aunque sólo sea en un 5%, mientras que a los 8-9 años son los varones los que parecen tener mejor dominio de esta estructura con un 26% de diferencia.

En el nivel bajo, ninguno de los dos sexos en las tres edades estudiadas alcanzó el porcentaje de aciertos mínimo establecido para considerar a un sujeto competente en la comprensión de estructura. En las dos primeras edades, 5-6 años y 8-9 años, son los varones los que muestran mejor dominio de la oración OVS, pero a los 11-12 años las niñas superan a los varones en un 9%.

Cuando estudiamos la oración OSV nos encontramos con un deterioro en la comprensión de dicha estructura en los varones de 11-12 años pertenecientes al nivel sociocultural alto. En la comprensión de la oración OVS también nos encontramos con este fenómeno de deterioro, pero en los varones de 11-12 años pertenecientes al nivel bajo.

Al comparar los dos niveles socioculturales, observamos que tanto las niñas como los varones del nivel alto demuestran una mejor comprensión de esta oración que los sujetos del nivel bajo, en todas las edades.

6. Oración VSO. La oración "Saluda el soldado al policía" es poco usual en una conversación, bien sea de niños o de adultos, pero nuestro objetivo no es comprobar su uso, sino

la capacidad de comprensión que tienen los niños al escucharla. Nuestros resultados parecen señalar que esta estructura oracional es parte de la competencia de los niños ya desde los 5 años de edad.

Cuadro 22

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	92
8-9	96
11-12	98

Porcentaje de aciertos en la VSO, según la variable edad.

La FN que sigue inmediatamente al verbo tiene la función de sujeto, lo que facilita su comprensión dado que al interpretarla se reconstruye la estructura SVO, que como hemos visto hasta el momento, es la configuración oracional que primero adquieren los niños.

La variable sexo no nos presenta diferencias considerables entre ambos grupos.

Cuadro 23

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	88%	94%
8-9	96%	96%
11-12	98%	98%

Porcentaje de aciertos de la VSO, según la variable sexo.

Los datos obtenidos en el estudio nos señalan que el comportamiento en la actuación de esta estructura es similar en varones y niñas en las edades de 8-9 años y en las de 11-12

años. A la edad de 5-6 años los varones parecen tener un mejor dominio de esta estructura puesto que logran un 6% más que las niñas en su interpretación de la oración.

La variable sociocultural resulta ser menos relevante en la comprensión de la oración VSO que la variable sexo.

Cuadro 24

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	90%	92%
8-9	94%	94%
11-12	98%	98%

Porcentaje de aciertos en la VSO, según la variable nivel sociocultural (NSC).

Es evidente que los sujetos de ambos niveles socioculturales muestran una competencia similar en la comprensión de esta estructura en las tres edades consideradas.

Cuando único podemos establecer algunas comparaciones entre los sujetos de nuestro estudio en la comprensión de la oración VSO es al combinar las tres variables extralingüísticas que hemos manejado durante el análisis.

Cuadro 25

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	88%	92%	88%	96%
8-9	92%	100%	100%	92%
11-12	100%	96%	96%	100%

Porcentaje de aciertos de la VSO, según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).

En el nivel alto tenemos que los varones de 5-6 años al igual que los de 8-9 años reflejan un acierto mayor que las niñas en la comprensión de la oración VSO, pero sólo los varones de 8-9 años presentan una diferencia significativa. Sin embargo, a los 11-12 años son las niñas las que parecen comprender mejor esta oración, aunque sólo se distancian de los varones en un 4%, que no representa ninguna relevancia.

En el nivel bajo tenemos que a los 5-6 años son los varones los que logran una mejor comprensión de esta oración, mientras que a los 8-9 años son las niñas las que superan a los varones en la comprensión de esta estructura. Aunque a los 11-12 años nos encontramos que nuevamente los varones logran una mejor comprensión que las niñas, la diferencia entre ambos sexos a esta edad no es relevante.

Al comparar los dos niveles socioculturales, observamos que a los 5-6 años las niñas de ambos niveles reflejan la misma comprensión, mientras que los varones del nivel bajo obtienen un 4% más que los del nivel alto. En esta edad los varones de ambos niveles superan a las niñas con una diferencia de un 4% en el nivel alto y de un 8% en el nivel bajo.

Los sujetos de 8-9 años de edad nos ofrecen un cuadro un tanto distinto. Las niñas del nivel bajo alcanzan un 8% más que las del nivel alto, mientras que los varones del nivel alto son los que demuestran una mayor competencia en esta estructura con un 8% de diferencia con los del nivel bajo.

A la edad de 11-12 años no observamos una marcada separación entre los dos niveles. Las niñas del nivel alto sólo presentan un 4% mayor que las del nivel bajo, mientras que los

varones del nivel bajo obtienen un 4% más que los del nivel alto.

7. Oración VOS. La oración "Mira a Carmen Angel" tiene la configuración oracional VOS. Esta forma oracional presenta un grado de complejidad interpretativa que no tiene la estructura VSO, debido a que la distribución de sus elementos oracionales mayores se aleja de la estructura SVO. Su primera FN tiene la función de objeto y como hemos observado hasta ahora, cuando la primera FN con la que se encuentra el niño no tiene la función de sujeto, la tendencia es a que la interprete erróneamente.

Lo antes expuesto nos lleva a pensar que la oración VOS es candidata a ser una estructura de tardía adquisición.

Cuadro 26

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	43
8-9	59
11-12	81

Porcentaje de aciertos de la VOS, según la variable edad.

De acuerdo a los resultados de nuestra investigación esta estructura oracional no es parte de la competencia de los niños ni aún a los 9 años de edad. Podría pensarse que la causa sea el haber entendido la oración como una pregunta; sin embargo, los sujetos que le asignaron una interpretación semántica equivocada la actuaron como si la primera FN tuviese la función de sujeto. Este hecho evidencia que se ha aplicado nuevamente la ya postulada estrategia "D" de Bever. Unica-

mente los sujetos de 11-12 años demuestran competencia en la comprensión de esta oración.

La variable sexo también refleja diferencias en la capacidad interpretativa, por lo menos, en dos de las edades estudiadas.

Cuadro 27

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	39%	48%
8-9	60%	56%
11-12	86%	76%

Porcentaje de aciertos en la VOS, según la variable sexo.

En la comprensión de esta estructura, los varones de 5-6 años obtienen un 9% más que las niñas de su misma edad, mientras a los 8-9 años son las niñas las que reflejan un porcentaje mayor aunque éste no sea significativo, puesto que es sólo de un 4%. A los 11-12 años también son las niñas las que demuestran comprender mejor esta oración con un 10% más que los varones.

La variable sociocultural resulta ser relevante en la comprensión de la oración VOS.

Cuadro 28

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	48%	39%
8-9	63%	56%
11-12	92%	69%

Porcentaje de aciertos en la VOS, según la variable nivel sociocultural (NSC).

Nos llama la atención que si bien las variables edad y sexo nos indicaban que los sujetos de 11-12 años obtuvieron más del 70% establecido como mínimo para considerar a un individuo competente en la comprensión de cualquier estructura, la variable sociocultural parece indicar que esta conclusión no es del todo válida.

En los tres renglones de edad estudiados, observamos que el nivel sociocultural alto demuestra mayor capacidad en la comprensión de la oración VOS, aunque los sujetos tanto de 5-6 años como los de 8-9 años no son competentes en la misma. Cuando analizamos los datos de los sujetos de 11-12 años, nos encontramos que mientras en el nivel alto se ha logrado casi una totalidad en la interpretación de la oración VOS, el nivel bajo obtiene un 69%, es decir, no alcanzan el mínimo establecido. Lo que evidencia que existe una diferencia sociocultural en la comprensión de esta estructura.

Al unir las tres variables, los resultados nos permiten una mejor comprensión de cómo se interrelacionan en el proceso de adquisición de esta estructura.

Cuadro 29

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	33%	63%	49%	33%
8-9	63%	62%	59%	54%
11-12	91%	91%	79%	58%

Porcentaje de aciertos de la VOS, según las variables edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).

En el nivel alto notamos que demuestran una marcada diferencia en la comprensión de esta estructura, los varones de 5-6 años y las niñas de esta misma edad: los varones alcanzan hasta un 30% de aciertos más que las niñas. A la edad, tanto de 8-9 años como a los 11-12, ambos sexos reflejan la misma capacidad de comprensión

En el nivel bajo, contrario a lo que sucede en el nivel alto, las niñas demuestran un mejor dominio de esta estructura en todas las edades. Más aún, los datos indican que a la edad de 11-12 años, éstas han alcanzado el nivel de comprensión de esta estructura, mientras que los varones no lo lograron. Esto nos explica las diferencias encontradas en los cuadros anteriores, específicamente, en el Cuadro 28.

Al comparar los dos niveles socioculturales, observamos que a los 5-6 años, las niñas del nivel bajo superan a las del nivel alto en un 12%, mientras que los varones del nivel alto, a esta misma edad, superan considerablemente a los varones del nivel bajo en un 30%. Sin embargo, en las otras dos edades: 8-9 y 11-12, los sujetos del nivel alto demuestran mayor comprensión de la oración VOS en ambos sexos. No obstante, debemos señalar que a los 8-9 años existe menos separación entre los dos niveles socioculturales que a los 11-12 años.

CAPITULO V

LA SUBORDINACION

1. Naturaleza del trabajo. En los capítulos anteriores hemos analizado la comprensión de la oración simple en sus diferentes estructuras y los grados de dificultad que representa la estructuración de las mismas. Sin embargo, es evidente que la complejidad a la que se enfrenta el niño en estas oraciones no radica en la falta de información, sino en la reconstrucción que de sus elementos oracionales mayores tiene que hacer al escucharlas. Al comunicarnos no sólo hacemos uso de oraciones simples para elaborar nuestros mensajes, utilizamos también otras clases de oraciones entre las que se encuentran las subordinadas o incrustradas. Para comprender estas oraciones el niño debe recobrar la información ausente de la estructura de superficie y, en algunas ocasiones, reconstruir sus elementos oracionales mayores; por lo tanto, la labor de comprensión se complica. En el test de comprensión de Beluggi-Klima, de 1970, las oraciones incrustradas son consideradas como un problema de tercer nivel, es decir, un problema difícil; es por esta razón que hemos decidido hacer objeto de estudio junto a las oraciones simples, a las subordinadas.

Tenemos tres tipos de subordinación: las sustantivas, las adjetivas y las adverbiales. En la bibliografía revisada, en torno al estudio de la comprensión de las subordinadas en español, sólo contamos con los trabajos de Echeverría sobre las subordinadas adjetivas; desconocemos si existen otras investigaciones que analicen la comprensión de las subordinadas sustantivas o adverbiales.

Nuestra investigación va hacia un análisis de la competencia de los niños en las tres clases de subordinación. Cada una será analizada en apartados independientes, en los que se presentarán los problemas que representan para el niño en este proceso de comprensión.

Para realizar nuestro análisis partimos de las siguientes hipótesis:

1. La distribución de elementos oraciones en las subordinadas dificulta su adquisición.
2. Las subordinadas adjetivas son más difíciles de comprender que las sustantivas y las adverbiales.
3. Existe relación entre las variables edad, nivel sociocultural, sexo y la comprensión de las oraciones subordinadas.

2. Resultados. Como hiciéramos en la oración simple, hemos establecido el 70% de aciertos como índice mínimo para considerar a un sujeto competente en la comprensión de las distintas oraciones subordinadas.

2. Las subordinadas sustantivas. La subordinada sustantiva puede tener la función de sujeto u objeto de la oración principal. El propósito de nuestro estudio es saber si estas estructuras subordinadas con función de sujeto u objeto son parte de la competencia del niño y si existe alguna diferencia en su comprensión. Para ello hemos identificado las subordinadas con función de sujeto como sustantivas tipo 1 y las subordinadas con función de objeto como sustantivas tipo 2.

3.1. Sustantivas "tipo 1". En una oración como "El que trajo el carro del policía fue el soldado", la subordinada realiza la función de sujeto de la oración principal.

Los datos arrojados por nuestra investigación indican que el niño de 5 años demuestra competencia en la comprensión de la sustantiva tipo 1.

Cuadro 30

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	87%
8-9	91%
11-12	99%

Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función sujeto (tipo 1), según edad.

Los individuos que no lograron interpretar correctamente esta oración la actuaron con el significado de "El policía trajo el carro", lo que demuestra que no pudieron adjudicarle el significado de soldado al pronombre relativo que. Este error se da más en los niños de 5-6 años, pero se observa una reducción gradual en los sujetos de edad más evanzada.

La variable sexo no parece ser muy relevante en la comprensión de esta estructura.

Cuadro 31

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	80%	94%
8-9	90%	92%
11-12	100%	98%

Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función sujeto (tipo 1), según sexo.

Donde único observamos una pequeña diferencia en su interpretación es entre los sujetos de 5-6 años de edad: los varones logran un 6% más que las niñas de su misma edad. Tanto a los 8-9 años como a los 11-12 el comportamiento de ambos sexos es similar.

En igual forma, encontramos que la variable sociocultural no muestra grandes diferencias entre los dos niveles considerados.

Cuadro 32

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	84%	90%
8-9	90%	92%
11-12	98%	100%

Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función sujeto (tipo 1), según nivel sociocultural (NSC).

Es de notar que en la comprensión de esta estructura, el nivel sociocultural bajo supera en un 6% al nivel alto en los sujetos de 5-6 años de edad. Los individuos de las edades restantes no reflejan diferencias importantes entre los niveles socioculturales.

Cuando combinamos las tres variables obtenemos un cuadro más completo del proceso de comprensión.

Cuadro 33

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	71%	96%	88%	92%
8-9	88%	92%	92%	92%
11-12	100%	100%	96%	100%

Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función sujeto (tipo 1), según: edad, nivel sociocultural (NSC) y sexo.

Los resultados que muestran ambos niveles socioculturales difieren algo: en el nivel alto los varones demuestran un grado mayor de comprensión tanto a los 5-6 años como a los 8-9 años de edad. No obstante, donde único notamos relevancia de la variable sexo en este nivel es en los varones de 5-6 años con un 25% mayor de aciertos, mientras que en los varones de 8-9 años sólo encontramos un 4%. A los 11-12 años la comprensión de esta estructura es total en ambos sexos en este nivel sociocultural.

En el nivel bajo la variable sexo se neutraliza en los sujetos de 8-9 años. El porcentaje de diferencia que reflejan los individuos de 5-6 años y de 11-12 en esta variable es irrelevante, dado que sólo es de un 4% en ambas edades.

Cuando unimos la variable sociocultural a la variable sexo tenemos que las niñas de 5-6 años del nivel bajo demuestran un mayor grado de comprensión que las niñas del nivel alto. Mientras que los varones del nivel alto superan en

aciertos a los del nivel bajo, aunque la diferencia no es muy marcada.

Finalmente podemos decir que la subordinada sustantiva función sujeto es parte de la competencia de los niños desde los 5 años y que tanto la variable sociocultural como la variable sexo son relevantes, pero sólo en los sujetos de 5-6 años.

3.2. Sustantiva "tipo 2". En la oración "Ana quiere que Carmen bañe al perro" la subordinada sustantiva funciona como objeto de la oración principal. Los porcentajes de aciertos logrados por los sujetos de nuestra investigación en la comprensión de esta estructura indican que la misma es parte de la competencia del niño ya desde los 5 años de edad.¹ No obstante, cuando comparamos estos resultados con los obtenidos en el análisis de la subordinada sustantiva con función de sujeto tipo 1 encontramos que hay una pequeña diferencia entre estas dos estructuras, lo que parece señalar que la subordinada sustantiva función objeto tipo 2 es una estructura más difícil de comprender que la sustantiva tipo 1.

¹ Robert Blake en su Estudio "Mood Selection Among Spanish-Speaking Children, Ages 4 to 12" señala que la capacidad para hacer una elección correcta de modo en las subordinadas sustantivas aparece cerca de los 10 años en el niño, excepto en aquéllas que indican mandatos, en las que el niño demuestra competencia a muy temprana edad. Estas exigen el subjuntivo y, por lo tanto, no hay contraste de modo y el niño las produce a edad temprana. Aunque el trabajo de Blake es de producción, nos sirve de referencia para señalar que en comprensión también las subordinadas sustantivas que indican mandato indirecto son parte de la competencia del niño a temprana edad.

Cuadro 34

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	76
8-9	92
11-12	99

Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función objeto (tipo 2), según edad.

Aunque los sujetos de 5-6 años de edad logran sobrepasar el índice mínimo establecido para considerar a un individuo competente en la comprensión de esta estructura oracional, vemos que sólo alcanzan un 76% de aciertos. La relación que existe entre la variable edad y la comprensión de la subordinada sustantiva tipo 2 es evidente: a mayor edad, mayor comprensión, ésta va desde un 76% a los 5-6 años hasta un 99% a los 11-12 años.

Los sujetos que no lograron ⁵decodificar correctamente la subordinada sustantiva tipo 2 le asignaron dos interpretaciones semánticas diferentes: Unos la entendieron como:

"Ana bañará al perro"

en la que el sujeto de la oración principal funciona como sujeto del verbo subordinado, y otros la entendieron como:

"Ana quiere al perro"

en la que se ignora tanto el sujeto como el verbo de la subordinada, y el objeto de ésta pasar a serlo de la oración principal. Si establecemos una jerarquía de las interpretaciones inadecuadas, encontramos que cuando el niño le asigna el significado a la subordinada de "Ana bañará al perro" ha entendido la oración como "Ana quiere bañar al perro", interpretación

que esperábamos, puesto que está más cercana a la estructura profunda.

Las dos distintas formas de interpretar esta estructura oracional obtienen básicamente el mismo porcentaje de incidencia en la actuación de los sujetos de 5-6 años. El 50% del total de interpretaciones inadecuadas entendió "Ana bañará al perro" y el 45.8% "Ana quiere al perro"; el 4.2% no actuó la oración. En los sujetos de 8-9 años, el 62.5% la interpretó como "Ana bañará al perro" y el 37.5% le adjudicó la segunda interpretación.

Como se puede observar en el Cuadro 35 la competencia demostrada por ambos sexos en esta estructura varía hasta los 9 años de edad.

Cuadro 35

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	72%	80%
8-9	96%	88%
11-12	98%	100%

Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función objeto (tipo 2), según sexo.

La variable sexo refleja diferencias en el comportamiento de nuestros sujetos tanto cuando interpretan correctamente la estructura como cuando se equivocan.

A la edad de 5-6 años, los varones logran interpretar correctamente la estructura en un 80%, es decir, un 8% más que las niñas mientras que a los 8-9 años son las niñas las que reflejan un 8% mayor de aciertos.

Hay dos formas distintas de interpretar erróneamente esta estructura oracional, según quedó demostrado en el análisis de la variable edad. El 70% de los varones de 5-6 años que no comprendieron correctamente la subordinada la interpretaron como "Ana bañará al perro", mientras que el 30% restante la interpretó como "Ana quiere al perro". El comportamiento de las niñas de esta edad fue distinto; el 57.1% la interpretó como "Ana quiere al perro" y el 35.7% como "Ana bañará al perro"; el otro 7.1% no actuó la estructura.

Los sujetos de 8-9 años reflejaron, también, ambas formas interpretativas: el 66.7% de los varones la interpretó como "Ana bañará al perro" y el 33.3% como "Ana quiere al perro". Las niñas presentaron un 50% en ambas formas.

Los varones de 11-12 años lograron un 100% en la comprensión de la subordinada sustantiva tipo 2; las niñas que obtuvieron un 98% de aciertos, reflejan la interpretación "Ana bañará al perro", cuando no logran decodificarla adecuadamente.

Cuando analizamos la variable edad, de acuerdo a los datos obtenidos, concluimos que esta estructura oracional era parte de la competencia de los niños desde los 5 años. Sin embargo, al examinar los resultados arrojados por la variable sociocultural entendemos que esta conclusión no es válida para todos los sujetos de la muestra.

Cuadro 36

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	86%	66%
8-9	100%	84%
11-12	100%	98%

Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función objeto (tipo 2), según nivel sociocultural (NSC).

Mientras que los sujetos de 5-6 años del nivel alto han logrado un 86% en la comprensión de esta estructura, en el nivel bajo los sujetos de su misma edad sólo han alcanzado un 66%. Estos resultados parecen señalar que la subordinada sustantiva tipo 2 no es parte de la competencia pasiva de los sujetos de 5-6 años en el nivel bajo. También, notamos que existen diferencias socioculturales en los sujetos de 8-9 años: los del nivel alto reflejan un 100% de comprensión, mientras que los del nivel bajo obtienen un 84%. A los 11-12 años no podemos hablar de diferencias socioculturales dado que la separación en un nivel y otro es sólo de un 2%; no obstante, debemos señalar que este 2% positivo pertenece al nivel alto.

Igualmente encontramos que hay diferencias socioculturales entre los niños que asignaron una interpretación semánticamente equivocada a esta estructura oracional. Los sujetos de 5-6 años del nivel bajo reflejan cierta tendencia a interpretar la oración como "Ana quiere al perro": el 53% la entendió de esta forma, mientras que el 41.2% la actuó como "Ana bañará al perro" y el 5.8% no contestó. En el nivel alto

sucede lo contrario, el 7.4% la interpretó como "Ana bañará al perro" y sólo un 28.6% la entendió como "Ana quiere al perro".

La interpretación semántica "Ana bañará al perro" obtiene un 62.5% mayor de aparición en la actuación de los sujetos de 8-9 años en el nivel bajo y es la única interpretación que reflejan los sujetos de 11-12 años de este nivel.

Tenemos, pues, que contrario a lo indicado por Echeverría,² la variable sociocultural sí influye en la comprensión de ciertas estructuras sintácticas.

Resulta sumamente revelador que al combinar las tres variables notemos que a los 5-6 años debe considerarse no sólo el nivel sociocultural del niño sino, además, su sexo.

Cuadro 37

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	84%	88%	59%	72%
8-9	100%	100%	92%	76%
11-12	100%	100%	96%	100%

Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función objeto (tipo 2), según: edad, nivel sociocultural (NSC) y sexo.

² M. Echeverría y M.O. Herrera, "Incidencias de la Variable Sociocultural en la Comprensión de Vocabulario y Sintaxis del Español".

La subordinada sustantiva tipo 2 es parte de la competencia pasiva de los niños del nivel alto desde los 5 años de edad. El sexo no es un factor influyente en la comprensión de esta estructura en este nivel sociocultural, puesto que la diferencia que vemos se da únicamente en los sujetos de 5-6 años con un 4% a favor de los varones. A partir de los 8 años se neutralizan tanto la variable edad como la variable sexo.

Los datos del cuadro 37 nos señalan que mientras las niñas del nivel bajo no demuestran competencia en esta estructura a los 5-6 años, los varones sí alcanzan el nivel mínimo de competencia con un 72% de aciertos. Todo parece indicar que la variable sexo es un factor importante en este nivel sociocultural. Esta variable es relevante también a los 8-9 años, edad en la que las niñas obtienen un 92% de aciertos frente a un 76% de los varones. A los 11-12 años pierde su relevancia al obtener los varones sólo un 4% más que las niñas.

Cuando contrastamos los porcentajes logrados por ambos niveles, observamos que los sujetos del nivel alto demuestran más comprensión que los del nivel bajo. La mayor separación se da entre las niñas de 5-6 años, con un 84% frente a un 59% y entre los varones de 8-9 años, con un 100% frente a un 76%.

Asimismo, encontramos que hay diferencias en el tipo de interpretación errónea que presentan los sujetos que no la comprendieron adecuadamente. Mientras que los varones de 5-6 años en el nivel bajo reflejan los dos tipos de interpretación: "Ana quiere al perro" 57.1% y "Ana bañará al perro" 42.9%, los

varones del nivel alto sólo presentan la forma "Ana bañará al perro". El patrón interpretativo que muestran las niñas es distinto: las del nivel bajo reflejan un 61% en la forma "Ana bañará al perro" y un 29.3% en "Ana quiere al perro", mientras que las del nivel alto muestran un 50% en ambas formas de interpretar la estructura. A los 8-9 años, los varones del nivel bajo la entienden como "Ana bañará al perro" en un 67% y en un 33% como "Ana quiere el perro". Las niñas de este mismo nivel, por su parte, muestran un 50% en ambas formas. La interpretación "Ana bañará al perro" es la única interpretación inadecuada de las niñas de 11-12 años del nivel bajo.

Según nuestros datos, en la comprensión de la subordinada sustantiva tipo 2 juegan un papel importante tanto la variable sexo como la variable nivel sociocultural, por lo menos hasta los 9 años de edad.

3.3 Subordinada adjetiva. Max Echeverría, en su trabajo sobre la comprensión de la sintaxis española señala una serie de razones que contribuyen a la dificultad de la comprensión de las subordinadas adjetivas.

"En primer término, no todos los elementos autónomamente significantes aparecen en la cadena sonora; algunos de ellos han sido reemplazados por un pronombre relativo que en sí no tiene ningún significado específico, sino que lo adquiere por decisión del oyente que decodifica la oración. Tal proceso de asignación del significado a los pronombres relativos puede realizarse con certeza sólo si se recupera la configuración de estructura profunda. En caso contrario, si efectuamos la interpretación sobre la base de la estructura superficial el margen de error es grande. En segundo lugar, las relaciones básicas S-V-O de la oración principal a menudo se encuentran oscurecidas por la introducción de otra oración que interrumpe

que la secuencia de los constituyentes básicos de la primera." ³

Veamos algunos ejemplos que nos permitan ilustrar lo expuesto por Echeverría:

- a. La niña que compró el libro llegó tarde.
- b. El árbol que sembró Raúl es pequeño.

Como podemos observar en la oración a, el pronombre relativo que repite la FN "la niña" funciona como sujeto de la oración, mientras que en la oración b, el pronombre relativo que repite la FN "el árbol" funciona como objeto de la subordinada. Para comprender ambas oraciones, es necesario primero que el oyente le asigne el significado correcto a cada pronombre y luego entienda la relación funcional de éstos con los demás elementos oracionales. Es, además, indispensable que logre comprender la relación de esta estructura subordinada dentro de la oración principal.

El carácter de irreversibilidad semántica que poseen ambas oraciones subordinadas facilita la comprensión de las mismas, es decir, las oraciones nos ofrecen las claves semánticas necesarias que nos impiden intercambiar libremente sujetos y objetos. No sucede así cuando las oraciones son semánticamente reversibles, y no tenemos claves que nos permitan una decodificación adecuada.

Hay, pues, dos aspectos que nos interesa señalar con relación a la oración subordinada adjetiva: la doble función

³ M. Echeverría, Desarrollo de la Comprensión Infantil de la Sintaxis Española, p. 115.

que puede realizar el pronombre relativo y el grado de dificultad que presentan las oraciones semánticamente reversibles.

Coincidimos con Echeverría en que las subordinadas adjetivas semánticamente reversibles son difíciles de comprender y que dentro de éstas, aquéllas en las que el pronombre relativo funciona como objeto tienen un mayor grado de dificultad.

En el presente estudio, analizamos la comprensión de las oraciones subordinadas adjetivas semánticamente reversibles, en las que el pronombre relativo tiene la función de sujeto u objeto. Hemos identificado la oración de relativo-función sujeto como tipo 1 y como tipo 2, la oración del relativo-función objeto.

3.3.1. Subordinadas adjetivas con el relativo "que" función sujeto tipo 1. Los resultados indican que esta estructura es parte de la competencia de los niños desde los 5 años de edad. Su comprensión va desde un 86% a los 5-6 años, un 97% a los 8-9, y a un 100% a los 11-12 años.

Cuadro 38

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	86
8-9	97
11-12	100

Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo que función sujeto (tipo 1), según edad.

Cuando las interpretaciones no son las adecuadas, aparecen variables de comprensión. Una oración como:

"El señor que saluda a Ana es el policía."

recibió dos interpretaciones diferentes. Algunos niños (el 21.4% a los 5-6 años y el 33.3% a los 8-9) la decodificaron como una oración simple de configuración SVO.

"El señor saluda al policía."

Mientras que el 78.6% de los niños de 5-6 años y el 66.7% de los de 8-9 han interpretado la subordinada como:

"Ana saluda al policía."

De acuerdo a esta interpretación la subordinada "que saluda a Ana" refleja la configuración OVS.

En la interpretación:

"El señor saluda al policía."

es evidente la interferencia ejercida por la subordinada en la relación básica S-V-O de la oración principal, en la que se han ignorado el pronombre relativo y el objeto de la subordinada y se ha sustituido el verbo principal por el subordinado. Como consecuencia de ello se ha entendido el verbo subordinado como único verbo de la estructura y se le ha asignado la función de objeto al predicado de la oración principal.

En el caso de la interpretación:

"Ana saluda al policía."

se ha entendido toda la oración como:

"El señor que saluda Ana es el policía."

donde se ha actuado adecuadamente el significado de la oración principal, pero no se ha recuperado en su totalidad la estructura profunda y, por consiguiente, se han intercambiado el

sujeto y el objeto de la subordinada.

A pesar de que ambas interpretaciones son incorrectas, el niño que ha decodificado correctamente la oración principal y ha logrado recuperar el significado del pronombre relativo está más cerca de la estructura profunda de esta clase de subordinada adjetiva. Su error consiste en invertir el orden sujeto-objeto en la subordinada, reacción que propicia el carácter reversible de esta estructura.

Aunque esta estructura es parte de la competencia de los niños de nuestra investigación no podemos pasar por alto que todavía a los 5-6 años existe cierto grado de dificultad en su comprensión.

Según podemos advertir en el cuadro 39, la variable sexo influye sólo a la edad de 5-6 años. Los varones de esta edad arrojan un porcentaje de aciertos mayor que las niñas.

Cuadro 39

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	82%	90%
8-9	96%	96%
11-12	100%	100%

Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva adjetiva-relativo que función sujeto (tipo 1), según sexo.

La interpretación equivocada de:

"Ana saluda al policía."

reflejó porcentajes más altos en los sujetos de 5-6 años en ambos sexos: 80% en los varones y 78% en las niñas. En los sujetos de 8-9 años, los resultados son diferentes: los va-

rones reflejan un 50% en ambas interpretaciones, mientras que las niñas sólo mostraron la interpretación:

"Ana saluda al policía".

Los resultados de la variable sociocultural nos indican que ésta es relevante únicamente a la edad de 5-6 años.

Cuadro 40

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	92%	79%
8-9	98%	94%
11-12	100%	100%

Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo que función sujeto (tipo 1), según nivel sociocultural (NSC).

Los niños del nivel alto de 5-6 años y de 8-9 obtienen el porcentaje de aciertos más alto en la comprensión de esta estructura, no obstante, la diferencia más significativa entre ambos niveles está en los sujetos de 5-6 años, con un 13%.

Así como en la variable sexo, encontramos que aquellos sujetos de 5-6 años que no lograron comprender correctamente esta estructura reflejaron un porcentaje mayor de interpretación:

"Ana saluda al policía".

Vemos la misma tendencia en los dos niveles socioculturales en esta misma edad: 76.2% en el nivel bajo y 75% en el nivel alto. Los niños de 8-9 años del nivel bajo sólo reflejan esta forma interpretativa, mientras que los del nivel alto muestran la interpretación:

"El señor saluda al policía".

Si observamos el Cuadro 41, nos percatamos de que la variable sociocultural en algunos casos no funciona aislada-mente, sino que está ligada a la variable sexo y a la varia-ble edad.

Cuadro 41

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	88%	96%	76%	84%
8-9	100%	96%	92%	96%
11-12	100%	100%	100%	100%

Porcentaje de aciertos en la subordinada ad-
jetiva-relativo que función sujeto (tipo 1)
según: edad, nivel sociocultural (NSC) y
sexo.

Los niños de 5-6 años del nivel alto alcanzan un por-
ciento mayor de aciertos que los niños del nivel bajo: las
niñas tienen un 88% frente a un 75% las del nivel bajo y los
varones muestran un 96% frente a un 84% los del nivel bajo.
En ambos niveles los varones superan en aciertos a las niñas:
96% frente a 88% en nivel alto y 84% frente a 76% en el ni-
vel bajo. A la edad de 8-9 años la variable sociocultural
se neutraliza en los varones y sólo se mantiene en las niñas:
100% frente a 92%, favoreciendo a las del nivel alto. Sin
embargo, la variable sexo se comporta de manera diferente en
ambos niveles socioculturales: en el nivel alto favorece
a las niñas con un 100% frente a un 96% de los varones y en
el nivel bajo, a los varones con un 96% frente a un 92% de
las niñas; no obstante, este 4% de diferencia en ambos gru-

pos no es significativo. A los 11-12 años quedan totalmente neutralizadas las variables sociocultural y sexo.

La distribución de las dos formas interpretativas erróneas que nos encontramos al unir las tres variables señala diferencias socioculturales y de sexo.

La interpretación:

"Ana saluda al policía"

alcanza un mayor porcentaje de aparición en los sujetos de ambos niveles que no logran comprender la estructura. En los sujetos de 5-6 años, los varones del nivel bajo obtienen un 75% en esta interpretación semántica y los del nivel alto es la única interpretación que reflejan; las niñas de este nivel reflejan un 83.3% frente a un 66.7% en el nivel alto. A los 8-9 años es la única interpretación de los sujetos del nivel bajo.

La forma:

"El señor saluda al policía"

aparece en un 25% en los varones y en un 16.7% en las niñas, en el nivel bajo a la edad de 5-6 años. Mientras que a los 8-9 años sólo aparece en los varones del nivel alto.

De acuerdo a nuestros datos, podemos decir que esta estructura es parte de la competencia de los niños. Existe un paralelismo entre edad y grado de comprensión: a mayor edad, mayor el porcentaje de aciertos en la comprensión. Las variables nivel sociocultural y sexo son relevantes sólo a los 5-6 años de edad. Aquellos sujetos que no aciertan al decodificar la estructura la actúan de acuerdo a su propia interpretación.

3.3.2. Subordinadas adjetivas con el relativo que función objeto (tipo 2). Existe una relación entre la comprensión de esta estructura y la edad: a mayor edad, mayor comprensión. No obstante, el porcentaje mayor de aciertos obtenido por los niños de 11-12 años (56%) queda por debajo de lo establecido como índice mínimo de competencia en las oraciones experimentales. Es decir, que esta estructura no es parte de la competencia de los niños.

Cuadro 42

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	42%
8-9	42%
11-12	56%

Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo que función objeto (tipo 2), según edad.

En una oración como:

"La niña que bañaba Carmen gritaba mucho"

la subordinada responde a la configuración OVS. La distribución de sus elementos la convierte en una estructura de mayor complejidad y como consecuencia, de más tardía adquisición. Esto ha quedado demostrado en los estudios realizados por Echeverría.⁴

Los niños que no comprendieron la oración la decodifica-

⁴ M. Echeverría, Desarrollo de la Comprensión Infantil de la Sintaxis Española; "Incidencia de la Variable Socio-cultural en la Comprensión de Vocabulario y Sintaxis del Español".

ron asignándole la configuración SVO:

"La niña bañaba a Carmen."

Una vez más vemos que se ha aplicado la ya postulada estrategia "D" de Bever.

La variable sexo muestra relevancia en los sujetos de 8-9 años y en los de 11-12 años.

Cuadro 43

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	41%	43%
8-9	39%	45%
11-12	62%	50%

Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo que función objeto (tipo 2), según sexo.

Esta variable presenta un mismo patrón a la edad de 5-6 años y a los 8-9, a favor siempre de los varones, aunque sólo sea con un 2% en los primeros y con un 6% en los segundos. Sin embargo, a la edad de 11-12 años este patrón se rompe y las niñas obtienen el por ciento mayor de aciertos, 63% frente a 53%. Por supuesto, esta variable está ligada a la variable edad; a mayor edad, mayor los aciertos en ambos sexos.

La variable sociocultural es relevante en todas las edades.

Cuadro 44

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	52%	33%
8-9	45%	39%
11-12	60%	52%

Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo que función objeto (tipo 2), según nivel sociocultural (NSC).

El nivel sociocultural alto refleja el mayor grado de comprensión de esta estructura en todas las edades, no obstante, observamos que esta diferencia sociocultural se reduce con la edad: en los sujetos de 5-6 años es de un 19%; en los de 8-9, de un 6% y en los de 11-12, de un 8%.

Si observamos el Cuadro 43 notamos que las niñas de 8-9 años reflejan cierto deterioro en la comprensión de esta estructura. Este mismo fenómeno volvemos a encontrarlo en los sujetos del nivel alto, también a los 8-9 años.⁵ Tal parece que a esta edad en algunos sujetos del sexo femenino del ni-

⁵ Un fenómeno similar encontró Robert Blake en su trabajo de 1983. Según Blake, existe un período de experimentación o fluctuación entre la edad de 5 a 8 años. Aunque se podría argumentar que este período corresponde a un estado transitorio en el desarrollo cognocitivo, Blake dice que en las investigaciones sobre el lenguaje del niño no se han establecido conexiones causales entre desarrollo lingüístico y desarrollo cognocitivo. Para él, dicho período puede ser necesario para el desarrollo del uso adulto, y este desarrollo es un proceso gradual. También Richard F. Cromer, en su trabajo "Developmental Strategies for Language" en The Development of Cognitive Processes, ed., H. Vernon and M.D. Vernon, London: Academic Press, 1976, 305-358, llegó a una conclusión similar. Sus resultados demostraron que el comportamiento lingüístico de un niño puede ser inconsistente de un día a otro durante el período de 6 a 8 años.

vel alto, la estrategia "D" se superpone a la identificación correcta de la función del relativo que en la subordinada.

Los resultados del análisis de las tres variables nos parecen sumamente reveladores.

Cuadro 45

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	50%	54%	33%	33%
8-9	41%	50%	37%	41%
11-12	62%	58%	62%	41%

Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo que función objeto (tipo 2), según: edad, nivel sociocultural (NSC) y sexo.

El nivel sociocultural alto refleja mayor grado de comprensión de esta estructura en todas las edades con excepción de las niñas de 11-12 años en las que se neutraliza dicha variable.

En el nivel alto los varones de 5-6 años y de 8-9 demuestran mayor comprensión de esta estructura que las niñas: 54% frente a un 50% en los primeros y 50% frente a 41% en los segundos. Anteriormente habíamos señalado que en este nivel se da un fenómeno de deterioro en la comprensión de las niñas de 8-9 años. Cuando analizamos los datos que aparecen en el Cuadro 45 nos percatamos de que este fenómeno de deterioro se da también en los varones de esta misma edad en este nivel, pero que es mayor en las niñas.

En el nivel bajo la situación es diferente: a la edad de 5-6 años ambos sexos reflejan el mismo porcentaje de acier-

tos (33%), pero a la edad de 8-9 años la balanza se inclina hacia los varones con un 41% frente a un 38%.

Los resultados en los niños de 11-12 años son diferentes. Las niñas han logrado un 62% de aciertos en ambos niveles, neutralizando la variable. Los varones obtienen un porcentaje menor y varía de acuerdo al nivel sociocultural, los del nivel alto reflejan un 58% frente a un 41% los del nivel bajo. Los varones del nivel bajo mantienen el mismo porcentaje que los de 8-9 años, lo que parece indicar que en ellos se ha neutralizado la variable edad.

De acuerdo a nuestros datos, podemos decir que la variable sociocultural sí influye en la comprensión de esta estructura, pero es importante señalar que su influencia está relacionada en ocasiones con la edad y el sexo y en otras, sólo con el sexo.

Tenemos que de los dos tipos de subordinadas adjetivas semánticamente reversibles, aquélla en la que el relativo que funciona como objeto de la subordinada (tipo 2) es más difícil de comprender y, por consiguiente, de más tardía adquisición. En este aspecto coincidimos con lo expuesto por Echeverría, pero diferimos de él en lo que respecta a la influencia de la variable sociocultural.⁶

4. Subordinadas adverbiales. Como señaláramos al inicio del capítulo en la bibliografía que hemos manejado no contamos con estudios sobre la comprensión de oraciones subordi-

6 M. Echeverría y M. Olivia Herrera, "Incidencia de la Variable Sociocultural en la Comprensión de Vocabulario y Sintaxis del Español".

nadas adverbiales en español, por lo tanto, no podemos hacer comparaciones y nuestros datos serán provisionales hasta tanto se realicen otros estudios que los corroboren o los revatan.

Las oraciones subordinadas adverbiales que hemos seleccionado para nuestro estudio son las siguientes:

1. adverbial de tiempo
2. adverbial de lugar
3. adverbial de causa
4. adverbial condicional
5. adverbial de finalidad
 - a. con el mismo sujeto
 - b. con diferente sujeto

Hemos decidido analizar las dos formas estructurales de la adverbial de finalidad con el objeto de saber si existe alguna diferencia en la comprensión de las mismas.

4.1. Adverbial de tiempo. En las oraciones del estilo de "Angel empujará a Carlos cuando el soldado mire", nuestros sujetos demostraron tener una competencia casi total ya desde los 5 años de edad.

Cuadro 46

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	92%
8-9	95%
11-12	100%

Porcentaje de aciertos
en la subordinada adver-
bial de tiempo, según
edad.

En los casos en los que algunos sujetos no lograron deco-

dificar correctamente esta estructura la actuaron de dos formas distintas. La mayoría (87.5% a los 5-6 y 80% a los 8-9) la interpretó como:

"Angel empujará al soldado cuando el soldado mire" donde ignoran el objeto de la oración principal y le adjudican esa función al sujeto de la subordinada, es decir, la estructura subordinada interfiere en la secuencia S-V-O de la oración principal. La interferencia de la subordinada en las relaciones básicas de la oración principal ya lo habíamos observado cuando analizamos las subordinadas adjetivas.

Aparecen, además, dos ejemplos de otra forma interpretativa, uno en los sujetos de 5-6 años y otro en los de 8-9:

"Carlos empujará a Angel cuando el soldado mire".

En este caso, si bien se ha decodificado correctamente la subordinada, como en la interpretación anterior, no se ha comprendido la oración principal, puesto que se han invertido el sujeto y el objeto de la misma, alejándose aún más de la estructura profunda.

El carácter reversible que presenta esta oración patrocinada la ocurrencia de esta clase de error, como quedó demostrado en el análisis de las oraciones activas reversibles.⁷

El sexo no parece ser un factor influyente en la comprensión de la adverbial de tiempo, por lo menos, no en todas las edades. Esta variable se neutraliza tanto a la edad de 5-6 años como a los 11-12.

⁷ Véase Capítulo III.

Cuadro 47

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	92%	92%
8-9	92%	98%
11-12	100%	100%

Porcentaje de aciertos en la advertencial de tiempo, según sexo.

La única diferencia que notamos se da en los sujetos de 8-9 años donde los varones muestran más competencia que las niñas: 98% frente a 92%.

Sin embargo, observamos que la variable edad pierde su relevancia en las niñas de 5-6 años y de 8-9, pero la mantiene en los varones. Otro fenómeno diferente que se da en el comportamiento de las niñas de estas edades frente al de los varones es el hecho de que cuando decodifican erróneamente la estructura presentan ambas formas interpretativas:

"Angel empujará al soldado cuando el soldado mire" - 75% y
 "Carlos empujará a Angel cuando el soldado mire" - 25%,
 mientras que en los varones sólo aparece la primera interpretación.

La variable sociocultural, al igual que la variable sexo, se neutraliza en los sujetos de 5-6 años y de 11-12. El 2% mayor de aciertos que reflejan los sujetos de 8-9 años en el nivel alto no puede considerarse significativo, por lo tanto, esta variable pierde su relevancia, lo que equivale a decir que el nivel sociocultural no influye en la comprensión de esta estructura.

Cuadro 48

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	92%	92%
8-9	96%	94%
11-12	100%	100%

Porcentaje de aciertos en la subordinada adverbial de tiempo, según nivel sociocultural (NSC).

La interpretación semántica que le asignaron los sujetos que no comprendieron la adverbial de tiempo varía de acuerdo al nivel sociocultural. Mientras que en el nivel bajo encontramos las dos interpretaciones mencionadas: "Angel empujará al soldado cuando el soldado mire" (75%) y "Carlos empujará a Angel cuando el soldado mire" (25%), en el nivel alto sólo aparece la primera.

Hasta el momento los datos que tenemos señalan que sólo en los sujetos de 8-9 años hay diferencias en la comprensión de esta estructura. Estos resultados se confirman en el Cuadro 49, en el que estudiamos las tres variables en conjunto.

Cuadro 49

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	92%	92%	92%	92%
8-9	92%	100%	92%	96%
11-12	100%	100%	100%	100%

Porcentaje de aciertos en la subordinada adverbial de tiempo, según: edad, nivel sociocultural (NSC) y sexo.

Las variables nivel sociocultural y sexo se neutralizan en los sujetos de 5-6 años y en los de 11-12. También observamos que las variables edad y nivel sociocultural se neutralizan en las niñas de 5-6 años y de 8-9. Otro caso de neutralización lo encontramos en la variable edad en los varones de 8-9 años y 11-12 en el nivel alto.

Tenemos, pues, que sólo parece haber diferencias en la comprensión de esta estructura a los 8-9 años. Los varones superan a las niñas en ambos niveles socioculturales, aunque el único porcentaje significativo lo tienen los varones del nivel alto con un 8% más.

En resumen podemos decir, que la subordinada adverbial de tiempo es una estructura que forma parte de la competencia pasiva de los niños.

4.2. Adverbial de causa. Los resultados arrojados por nuestra investigación indican que la oración subordinada adverbial de causa ha sido adquirida por los niños ya a los 5 años.

Cuadro 50

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	90
8-9	88
11-12	96

Porcentaje de aciertos
en subordinada adverbial
de causa, según edad.

Hay dos aspectos que quisiéramos señalar en relación con el comportamiento de nuestros sujetos en la comprensión de esta

estructura. En primer lugar, los sujetos de 8-9 años reflejan un pequeño deterioro al interpretar la adverbial de causa y, en segundo lugar, en los casos donde los sujetos no fueron capaces de interpretar correctamente la oración, la actuaron con distintos significados.

En la oración:

"Carlos mira a Angel porque Ana estaba bailando con el policía"

la adverbial de causa, en la mayoría de los casos, 70% a los 5-6; 66.7% a los 8-9 y 50% a los 11-12 es decodificada como:

"Carlos estaba bailando"

donde el sujeto de la oración principal hace también la función de sujeto en la subordinada. Pero ésta no es la única interpretación errónea que recibe la estructura; algunos de los sujetos, principalmente los de 8-9 años (25%), la actuaron como:

"Angel estaba bailando"

donde el objeto de la oración principal funciona como sujeto de la subordinada. Además, tenemos un ejemplo donde uno de los niños de 11-12 años la actuó como:

"Carlos mira a Ana porque Ana estaba bailando"

aquí el sujeto de la subordinada interfiere con la oración principal convirtiéndose en objeto de ésta. Esta interpretación semántica, aunque también es errónea, se acerca más a la estructura profunda que las dos anteriores.

Es claro que en esta estructura en la que contamos con dos o más FN se propicia la interferencia funcional de las mismas.

Los varones de todas las edades demostraron mayor competencia en la comprensión de esta estructura.

Cuadro 51

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	86%	94%
8-9	86%	90%
11-12	94%	98%

Porcentaje de aciertos en la subordinada adverbial de causa, según sexo.

El porcentaje de aciertos alcanzado por los varones varía dependiendo de la edad de los niños. A los 5-6 años obtienen un 8% más que las niñas, mientras que esta diferencia se reduce a sólo 4% en las edades restantes, lo que nos lleva a pensar que esta variable pierde su relevancia cuando aumenta la edad del niño.

También observamos que hay diferencias entre ambos sexos cuando los sujetos no logran decodificar correctamente esta estructura. Mientras que los varones muestran una tendencia mayor a interpretarla como:

"Carlos estaba bailando"

sólo las niñas de 5-6 años reflejan igual tendencia. Además la forma:

"Carlos mira a Ana porque Ana estaba bailando"

sólo se da en la actuación de una niña de 11-12 años.

La variable sociocultural presenta el mismo patrón que la variable sexo.

Cuadro 52

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	90%	90%
8-9	96%	80%
11-12	96%	96%

Porcentaje de aciertos en la subordinada adverbial de causa, según nivel sociocultural (NSC).

Esta variable se neutraliza en los sujetos de 5-6 años y de 11-12, pero mantiene su relevancia en los niños de 8-9. En esta edad los niños del nivel alto superan a los del nivel bajo en un 16%; además, los sujetos del nivel bajo reflejan un 10% de deterioro en la comprensión de esta estructura.

En ambos niveles socioculturales encontramos que los sujetos que no comprendieron correctamente la subordinada adverbial de causa reflejan un porcentaje mayor en la interpretación:

"Carlos estaba bailando".

Los sujetos de 5-6 años en el nivel bajo presentan un 60% y las del nivel alto, un 80%; a los 8-9 los porcentajes son 60% y 100% respectivamente y a los 11-12 en ambos niveles alcanzan un 50%.

Al observar el Cuadro 53 notamos que para poder hablar de la influencia de las variables: edad, nivel sociocultural y sexo en la comprensión de la adverbial de causa tenemos que analizarlas en conjunto, puesto que unas están relacionadas con las otras.

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	80%	100%	92%	88%
8-9	96%	96%	76%	84%
11-12	96%	96%	92%	100%

Porcentaje de aciertos en la subordinada adverbial de causa según: edad, nivel sociocultural (NSC) y sexo.

A la edad de 5-6 años los varones del nivel alto reflejan una mayor competencia en la comprensión de esta estructura que las niñas: 100% frente a 80%, mientras que en el nivel bajo son las niñas las que logran un porcentaje mayor: 92% frente a 88%. Es evidente que la separación entre un sexo y otro varía en cada uno de los niveles socioculturales. En el nivel alto existe un 20% de diferencia, lo que demuestra la relevancia de la variable sexo a esta edad en este nivel, en tanto que en el nivel bajo sólo hay un 4% de diferencia, lo que nos indica que en este nivel la variable sexo no es relevante a los 5-6 años.

A partir de los 8 años notamos que tanto la variable edad como la variable sexo se neutralizan en los sujetos del nivel alto.

En el nivel bajo, a partir de los 8-9 años los varones muestran un 8% más de acierto que las niñas. Además, en ambos sexos se da el fenómeno de deterioro en la comprensión de esta estructura, el mismo es mucho más marcado en las niñas que en los varones: 16% frente a un 4%.

Al comparar ambos niveles tenemos que a los 5-6 años las niñas del nivel bajo comprenden mejor la adverbial de causa que las del nivel alto (92% frente a 80%), mientras que el comportamiento de los varones es diferente: los del nivel alto logran un 100% en su comprensión frente a un 88% en el nivel bajo. Es decir, en esta edad la diferencia sociocultural está íntimamente ligada al sexo del niño.

El patrón en los sujetos de 8-9 años varía un poco. Tanto los varones como las niñas, en el nivel alto, demuestran que poseen un mayor grado de comprensión de la adverbial de causa que los del nivel bajo. Sin embargo, la diferencia sociocultural es más evidente en las niñas-con un 20% de diferencia-que en los varones. Los niños del nivel bajo muestran cierto deterioro en la comprensión de la adverbial de causa en ambos sexos; mientras que en los varones este fenómeno sólo se da en un 4%, en las niñas alcanza un 16%. Cuando analizamos las respuestas erradas que dieron los sujetos que no lograron decodificarla correctamente vemos que un 25% de los varones no la actuó y que el 75% restante la entendió como:

"Carlos estaba bailando".

En la actuación de las niñas encontramos que un 50% la actuó como:

"Carlos estaba bailando"

y que el 50% restante le asignó el significado de:

"Angel estaba bailando".

Finalmente, tenemos que la separación entre niveles socioculturales se reduce considerablemente a la edad de 11-12

años y la variable pierde su relevancia.

4.3. Adverbial condicional. De acuerdo con nuestros datos, una oración con la estructura "Carmen besará al perro si Ana busca el gato", es parte de la competencia de los niños desde los 5 años de edad. No obstante, como veremos más adelante, podemos establecer gradaciones de adquisición de acuerdo a los distintos factores que influyen en el proceso adquisitivo.

Cuadro 54

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	77
8-9	96
11-12	96

Porcentaje de aciertos
en la adverbial condicional,
según edad.

Si bien es cierto que todos los sujetos de nuestra muestra han alcanzado el índice mínimo de competencia en las oraciones experimentales, el 77% logrado por los niños de 5-6 años nos hace pensar que a esta edad todavía la condicional presenta una cierta complejidad que dificulta su adquisición, dificultad superada ya a la edad de 8 años.

Las respuestas de aquellos sujetos que se equivocaron al decodificar la condicional, varían en las distintas oraciones experimentales. En una oración como:

"Si el gato tomara leche, Angel bañaría al perro"

tenemos dos interpretaciones diferentes. Algunos, 29.1% a los 5-6 años y 40% a los 8-9 la entendieron como:

"Si el perro tomara leche, Angel lo bañaría"

donde el objeto de la oración principal pasa a ser también sujeto de la condicional. Otros-4.3% a los 5-6; 40% a los 8-9 y 50% a los 11-12-entendieron la condicional, pero no así la oración principal:

"Si el gato tomara leche, Angel lo bañaría".

Esta interpretación es, sin lugar a dudas, la que más se acerca a la estructura profunda. En otras de las oraciones:

"Si Carlos corre, Angel tira la pelota"

la tendencia mayor fue a decodificarla como dos oraciones simples coordinadas,-66.7% a los 5-6 años; 8% a los 8-9 y 50% a los 11-12-pero con el mismo sujeto:

"Angel corre y tira la pelota".

Esta misma oración recibe la interpretación de dos oraciones simples coordinadas, pero con distinto sujeto en algunas de las niñas de 11-12 años (50%).

"Angel corre y Carlos tira la pelota".

Todo parece indicar que el niño que no puede decodificar correctamente una oración condicional cuando ésta tiene un sujeto distinto al objeto de la oración principal; tiende, o bien a duplicar la FN objeto de la oración principal atribuyéndole función de sujeto en la condicional, o bien, aunque en menor grado, a duplicar la FN sujeto de la condicional atribuyéndole función de objeto de la oración principal. Existe, además, la posibilidad de que la actúen como dos oraciones simples coordinadas con un solo sujeto, el sujeto de la oración principal o como dos oraciones simples coordinadas con distintos sujetos invirtiendo los sujetos: el de la principal pasa a ser sujeto de la condicional y con el de la condicional

se da el mismo proceso a la inversa.

La variable sexo se neutraliza a partir de los 8-9 años y sólo es relevante a la edad de 5-6 años.

Cuadro 55

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	72%	82%
8-9	96%	96%
11-12	96%	96%

Porcentaje de aciertos en la adverbial condicional, según sexo.

En el análisis de la variable edad notamos que los sujetos de 5-6 años todavía tienen cierta dificultad para comprender esta estructura. Los resultados de la variable sexo son reveladores, puesto que nos indican que en esta edad el sexo es factor importante en la comprensión de la estructura. Mientras los varones de 5-6 años presentan un 14% de diferencia en la comprensión de esta estructura con respecto al resto de los sujetos de la muestra, las niñas reflejan un 24%; es evidente, pues, que a la edad de 5-6 años los varones demuestran una mayor competencia en la comprensión de la condicional.

De acuerdo a nuestros datos, el nivel sociocultural influye en la comprensión de la condicional, tanto a los 5-6 años como a los 8-9 años.

Cuadro 56

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	80%	73%
8-9	100%	92%
11-12	96%	96%

Porcentaje de aciertos en la adverbial condicional, según nivel sociocultural (NSC).

Los niños del nivel alto superan en la comprensión de esta estructura a los del nivel bajo en ambas edades: 80% frente a 73% en los primeros y 100% frente a 92% en los segundos.

La variable sociocultural, al igual que la variable sexo, juega un papel importante en la comprensión de esta estructura en los sujetos de 5-6 años, puesto que el 73% logrado por los niños del nivel bajo revela que la condicional resulta más difícil de comprender en un nivel sociocultural que en otro.

Los dos niveles socioculturales coinciden en las formas interpretativas que reflejan aquellos sujetos que no logran una decodificación correcta de la estructura.

Las diferencias mayores en la comprensión de esta estructura oracional las tenemos en los sujetos de 5-6 años.

Cuadro 57

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	63%	96%	80%	68%
8-9	100%	100%	92%	92%
11-12	100%	92%	92%	100%

Porcentaje de aciertos en la adverbial condicional según: edad, nivel sociocultural (NSC) y sexo.

Anteriormente vimos en la variable sexo que el porcentaje alcanzado por las niñas de esta edad era indicio de que la condicional tiene cierto grado de complejidad que dificulta su comprensión; lo mismo sucedió con el porcentaje logrado por los sujetos de nivel bajo en el análisis de la variable sociocultural. No obstante, cuando unimos ambas variables los resultados nos muestran un cuadro más complejo. En el nivel alto, los varones logran un 96% de aciertos, lo que representa casi una comprensión total; más aún, reflejan un 4% más que los varones de 11-12 años de su mismo nivel. Las niñas sólo obtienen un 63%, es decir, no alcanzan el índice mínimo de competencia. En el nivel bajo el patrón es diferente: las niñas obtienen un 80%, mientras que los varones sólo logran un 68%. Los varones de este nivel, al igual que las niñas del nivel alto, no alcanzan el índice mínimo de competencia, aunque están más cerca de él que las niñas del nivel alto.

Tenemos, pues, que la variable sexo influye en cada uno de los niveles socioculturales, favoreciendo en el nivel alto

a los varones y en el nivel bajo, a las niñas.

En los sujetos de 8-9 años encontramos que la variable sexo se neutraliza en ambos niveles socioculturales, pero el nivel alto refleja mayor comprensión de la condicional que el nivel bajo: 100% frente a 92%.

A los 11-12 años las niñas del nivel alto alcanzan un porcentaje mayor de aciertos que los varones: 100% frente a 92%; mientras que en los varones es el nivel bajo el que obtiene un porcentaje mayor: 100% frente a 92%. La diferencia entre un sexo y otro en ambos niveles es de un 8%.

Al contrastar los resultados de ambos niveles, notamos que las niñas del nivel alto superan a las del nivel bajo en un 8%, mientras que los varones del nivel bajo superan a los del nivel alto, también, con un 8% de diferencia.

Finalmente, podemos decir que la subordinada condicional a la edad de 5-6 años es parte sólo de la competencia pasiva de algunos de los sujetos, puesto que depende tanto del nivel sociocultural al que pertenecen como de su sexo.

Hay un aspecto relacionado con las adverbiales condicionales que quisiéramos señalar en este apartado.

El hablante de español cuenta con más de una posibilidad para seleccionar el modo, al momento de construir una oración condicional: indicativo o subjuntivo. Si el verbo de la matriz (apódosis) está en indicativo, se requiere concordancia en indicativo, pero, si por el contrario, el verbo está en potencial, se requiere concordancia en pretérito de subjuntivo.

A los lingüistas siempre les ha interesado saber a qué edad el niño adquiere competencia en el uso del subjuntivo. En varios estudios se ha indicado que el subjuntivo es parte de la competencia del niño ya desde los 3 años de edad.⁸

Robert Blake, por su parte, nos dice que si bien es cierto que el niño es capaz de producir oraciones subordinadas con subjuntivo desde temprana edad-como indican los estudios mencionados-éstas se limitan a las de mandato indirecto y a las adverbiales-Blake no menciona en su trabajo las condicionales-mientras que aquéllas que son gobernadas por predicados de duda o actitud se adquieren bastante más tarde, cerca de los 10 años.⁹ En otro trabajo, también de producción, realizado por Amparo Morales de Walters, encontramos que las condicionales que exigen concordancia con subjuntivo no son parte de la competencia del niño ni aún a los 10 años.¹⁰

Como el trabajo de A. Morales se llevó a cabo con niños puertorriqueños de 10 años de edad, quisimos conocer qué sucedía con la comprensión de las condicionales que exigen verbo en subjuntivo y comparar los resultados con los obtenidos por Morales. Para ello, hicimos un análisis de las tres oraciones experimentales que utilizamos para comprobar la comprensión de

⁸ Véanse: G. González, *Op. cit.*; S. Gili Gaya, *Op. cit.* y C. Cazden and P. Beléndez, "The Acquisition of Spanish as a First Language", *NIE Quarterly Report*, (NIE-G-8-0013 mimeograph), January-March, 1980.

⁹ R. Blake, *Op. cit.* p. 30.

¹⁰ A. Morales, *Op. cit.* p. 36.

la condicional y así saber si había alguna diferencia entre la comprensión de las de indicativo y subjuntivo.

1. Si Carlos corre, Angel tira la pelota.
2. Si el gato tomara leche, Angel bañaría al perro.
3. Carmen besará al perro, si Ana busca al gato.

Los resultados de este análisis no pueden utilizarse para llegar a conclusiones definitivas, puesto que sólo contamos con un ejemplo de subjuntivo y esto no es material suficiente. No obstante, creemos que podría darnos una idea de lo que sucede en la comprensión de la condicional con subjuntivo.

Nuestros datos indican que, en términos generales, la condicional es parte de la competencia pasiva del niño ya desde los 5 años, tanto cuando está construida con indicativo (en las que alcanzan un 72% y 79% respectivamente) como con subjuntivo (76%).

El análisis de las variables sexo y nivel sociocultural corresponderá únicamente a los sujetos de 5-6 años, dado que es en este renglón que hemos encontrado cierto grado de dificultad en la comprensión de las condicionales.

Los resultados de la variable sexo muestran que los varones comprenden mejor las condicionales-bien sean con indicativo (75% y 88%) o con subjuntivo (82%)-que las niñas quienes reflejan un 69% en las tres, es decir, no llegan al nivel mínimo de competencia, aunque están muy cerca de él.

La variable sociocultural nos indica que los sujetos del nivel alto alcanzan un porcentaje más alto en las tres condicionales (76% y 82% en las de indicativo y 82% en la de subjun-

tivo), mientras que el nivel bajo refleja un 69% y 75% en las de indicativo y un 69% en la de subjuntivo. Como vemos, tanto la condicional con indicativo en presente como la de subjuntivo ofrecen cierto grado de dificultad para la comprensión del niño de nivel bajo.

Según los datos obtenidos en el análisis independiente de las variables sexo y nivel sociocultural, las condicionales, en general presentan más dificultad en las niñas; mientras que en cuanto al nivel sociocultural, los del nivel bajo comprenden mejor aquellas condicionales que tienen el verbo en futuro de indicativo.

Sin embargo, cuando combinamos las tres variables, notamos que existe una relación sumamente estrecha entre sexo, nivel sociocultural y comprensión de las condicionales.

Los varones del nivel alto demuestran una mayor competencia en todas las condicionales (88% y 100%), mientras que los del nivel bajo sólo alcanzan el nivel mínimo de competencia en la que tiene el verbo de la matriz (apódosis) en futuro del indicativo y un 63% en las dos restantes.

El cuadro reflejado por las niñas es distinto: las del nivel alto sólo alcanzan un 63% en las tres oraciones, mientras que las del nivel bajo obtienen un 75% en todas. Por lo tanto, tal parece que el sexo tiene un peso mayor que el nivel sociocultural.

Tenemos, pues, que en la comprensión de las condicionales son varios los factores que influyen: por un lado, las posibilidades que ofrece la lengua para construir estas estructuras y la edad, el sexo y el nivel sociocultural del sujeto.

Por lo visto, no todos los niños de 5-6 años comprenden las condicionales, independientemente del modo en que esté el verbo que las rija. Pero a los 8 años esta estructura sí es parte ya de la competencia del niño. Si comparamos nuestros resultados con los de A. Morales, podríamos decir que mientras el niño comprende una oración condicional con subjuntivo ya desde los 8 años y algunos desde los 5, no refleja esta misma competencia para producirla, ni aún a los 10 años. Tenemos aquí un problema, básicamente, de producción con el que debe trabajar la escuela.

Nuestros datos, como señaláramos antes, no son suficientes para llegar a conclusiones definitivas; es necesario llevar a cabo estudios dedicados exclusivamente a este fenómeno, tomando en consideración, como indica Blake, la noción de variación en la descripción de la elección de modo.¹¹

4.4. Adverbial de lugar. La actuación de los sujetos de 5-6 años cuando se enfrentaron a las oraciones del tipo:

"El policía busca a Carlos donde Angel lava el camión".
demuestra que a pesar de haber logrado el índice mínimo de competencia, el porcentaje alcanzado revela que existe cierto grado de dificultad en su comprensión.

¹¹ R. Blake, Op. cit. p. 31.

Cuadro 58

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	71%
8-9	91%
11-12	97%

Porcentaje de aciertos
en la adverbial de lugar,
según la edad.

La relevancia de la variable edad es evidente en la comprensión de la adverbial de lugar, principalmente, entre las edades de 5-6 años y de 8-9. Mientras que a los 5-6 años los niños apenas alcanzan el índice mínimo de competencia (71%), a los 8-9 años la competencia es alta (91%).

Cuando los sujetos no lograron comprender correctamente esta estructura le asignaron otro significado. La oración:

"El policía busca a Carlos donde Angel lava el camión"
recibió en la interpretación de la subordinada el significado de:

"El policía lava el camión"

donde se duplica la función de sujeto de la primera FN, mientras que otros la actuaron como:

"Carlos lava el camión"

donde la FN objeto de la oración principal toma la función de sujeto de la subordinada. Este mismo esquema interpretativo lo observamos en las condicionales.

Ambas formas interpretativas alcanzan básicamente el mismo porcentaje de aparición en la actuación de los sujetos de 5-6 años: 51.7% en la primera y 48.3% en la segunda. Los sujetos

de 8-9 años reflejan un 11.1% en la primera y 88% en la segunda y los de 11-12, 33.3% en la primera y 66.7% en la segunda.

El porcentaje de aciertos logrado por los varones de 5-6 años (74%) evidencia la relevancia de la variable sexo en esta edad, cuando lo oponemos al 68% alcanzado por las niñas. Aunque la separación entre ambos sexos no es tan marcada, el hecho de que los varones hayan alcanzado el índice mínimo de competencia, mientras que las niñas reflejan un 2% por debajo del mismo señala que a los 5-6 años los varones poseen una competencia en la comprensión de esta estructura que las niñas no tienen aún. A partir de los 8-9 años no vemos diferencias significativas en la competencia demostrada por ambos sexos.

Cuadro 59

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	68%	74%
8-9	92%	90%
11-12	96%	98%

Porcentaje de aciertos en la adverbial de lugar, según el sexo.

Como hemos dicho anteriormente, existen otras dos formas de interpretar la adverbial de lugar:

"El policía lava el camión" y

"Carlos lava el camión".

La presencia de una u otra forma en la actuación de nuestros sujetos varía de acuerdo al sexo en las diferentes edades.

La interpretación "El policía lava el camión" aparece más

frecuentemente en la actuación de las niñas (62.5%) de 5-6 años, mientras que los varones de su misma edad la actúan más como "Carlos lava el camión" (61.5%). A los 8-9 años los varones sólo presentan la interpretación "Carlos lava el camión", mientras que las niñas presentan ambas interpretaciones con un porcentaje mayor en la que reflejan los varones. En los sujetos de 11-12 años tenemos que los varones presentan la interpretación semántica "El policía lava el camión" y las niñas la interpretación "Carlos lava el camión".

La relevancia de la variable sociocultural es evidente en todas las edades.

Cuadro 60

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	76%	66%
8-9	96%	86%
11-12	100%	92%

Porcentaje de aciertos en la adverbial de lugar, según el nivel sociocultural (NSC).

Los sujetos del nivel alto demuestran más competencia en la comprensión de la adverbial de lugar en todas las edades: con un 10% más en las dos primeras y un 8% en la tercera. Pero lo significativo en esta variable es que los sujetos del nivel bajo de 5-6 años no obtienen el índice mínimo de competencia en las oraciones experimentales, por lo tanto, esta estructura no es parte de su competencia pasiva todavía. Es decir, la adverbial de lugar podría ser una estructura de adquisición posterior para los sujetos del nivel bajo.

Cuando no logramos decodificar correctamente la estructura, ambos niveles, a la edad de 5-6 años reflejaron básicamente el mismo porcentaje en las dos interpretaciones erróneas: 50% el nivel alto en ambas y 53% y 47% el nivel bajo. A partir de los 8-9 años los sujetos la entendieron como: "Carlos lava el camión".

Al unir todas las variables, notamos que algunas de éstas se neutralizan.

Cuadro 61

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	72%	80%	64%	68%
8-9	92%	100%	92%	80%
11-12	100%	100%	92%	96%

Porcentaje de aciertos en la adverbial de lugar, según: edad, nivel sociocultural (NSC) y sexo.

En el nivel alto, los varones superan a las niñas tanto a la edad de 5-6 años como a los 8-9. La variable sexo se neutraliza a los 11-12 años.

En el nivel bajo, vemos que ninguno de los dos sexos demuestra competencia en la comprensión de esta estructura, sin embargo, los varones obtienen un porcentaje (68%) de aciertos muy cercano al índice mínimo de competencia. La variable sexo sólo es relevante en este nivel a la edad de 8-9 años, favoreciendo a las niñas con un 92% frente a un 80% de los varones.

Cuando comparamos los dos niveles socioculturales, notamos que las niñas del nivel alto demuestran un mayor grado de

competencia en la comprensión de esta estructura con un 8% más a la edad de 5-6 años y a los 11-12; la variable sociocultural se neutraliza en las niñas de 8-9 años. Los varones del nivel alto superan a los del nivel bajo en todas las edades, sin embargo, la variable sociocultural sólo es relevante en las dos primeras edades, puesto que a los 11-12 años la diferencia no es significativa.

Estas tres variables guardan relación con las dos interpretaciones erradas que han presentado los sujetos que no acertaron en la comprensión de la adverbial de lugar.

Hemos encontrado que la interpretación semántica "El policía lava el camión" aparece con más frecuencia en la actuación de los sujetos del nivel bajo, de 5-6 años: 50% en los varones y 56% en las niñas. También refleja un porcentaje mayor en las niñas del nivel alto-71%-en esta misma edad. Pero en los sujetos de 8-9 años sólo aparece en un 50% en las niñas del nivel alto.

La forma "Carlos lava el camión" la reflejaron más frecuentemente los varones del nivel alto de 5-6 años-80%-y es la única interpretación de los sujetos de 8-9 años del nivel bajo.

Al finalizar el análisis de la adverbial de lugar, puede afirmarse que la misma no es parte de la competencia pasiva de los sujetos del nivel bajo a la edad de 5-6 años. Los niños que no lograron comprender correctamente esta estructura la interpretaron de dos formas diferentes: o bien duplicando la función de la FN sujeto de la oración principal como sujeto de la subordinada, o asignando la función de su-

jeto de la subordinada a la FN objeto de la oración principal.

4.5. Adverbial de finalidad. La oración subordinada adverbial de finalidad puede tener dos estructuras diferentes: una oración donde el sujeto de la oración principal funcione como sujeto de la subordinada-esta estructura la llamaremos finalidad tipo 1-y la segunda, en la que el sujeto de la subordinada es distinto al de la oración principal, finalidad tipo 2.

4.5.1. Adverbial de finalidad tipo 1. Los sujetos de nuestra investigación han arrojado altos índices de comprensión en esta oración, lo que nos lleva a decir, que la adverbial de finalidad tipo 1 es parte de la competencia pasiva del niño ya a los 5 años.

Cuadro 62

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	87%
8-9	91%
11-12	96%

Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con el mismo sujeto (tipo 1), según la edad.

Es evidente la relación que existe entre edad y comprensión: a mayor edad, mayor el grado de comprensión.

Hicimos un análisis de las interpretaciones de los sujetos que no la comprendieron y obtuvimos dos respuestas diferentes. En una oración del tipo:

"Carlos levanta a Angel para dejarlo caer sobre el camión" algunos la actuaron como dos oraciones simples coordinadas,

donde se ignora por completo el verbo de la subordinada:

"Carlos levanta a Angel y Carlos levanta el camión"

y otros la actuaron como: "Carlos levanta a Angel y Carlos cae sobre el camión", en la cual tendríamos nuevamente dos oraciones simples coordinadas, pero con verbos diferentes.

Esta última forma interpretativa a la que hemos hecho alusión sólo apareció en los sujetos de 5-6 años con un 30.7% y en los de 8-9, con un 33.3%.

La variable sexo es rentable sólo a la edad de 8-9 años.

Cuadro 63

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	86%	88%
8-9	94%	88%
11-12	96%	96%

Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con el mismo sujeto (tipo 1), según el sexo.

Mientras que a la edad de 11-12 años esta variable se neutraliza, a los 8-9 las niñas demuestran más competencia en la comprensión de la oración que los varones de su misma edad.

Respecto a cómo la interpretaron los sujetos que se equivocaron al decodificar la oración, tenemos que a la edad de 5-6 años tanto los varones como las niñas la actuaron en su mayoría como dos oraciones simples coordinadas, pero con el mismo verbo. Este mismo patrón apareció en los varones de 8-9 años, mientras que las niñas reflejaron un porcentaje mayor en la interpretación semántica de dos oraciones simples coordina-

das con distintos verbos. Los sujetos de 11-12 años presentan una sola interpretación, la coordinada con un mismo verbo.

De acuerdo a los resultados que aparecen en el Cuadro 64 existe cierta diferencia sociocultural a la edad de 5-6 años y a los 8-9.

Cuadro 64

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	90%	84%
8-9	98%	84%
11-12	96%	96%

Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con el mismo sujeto (tipo 1), según el nivel sociocultural (NSC).

El nivel alto demuestra más competencia en la comprensión a la edad de 5-6 años y a los 8-9, a los 11-12 años la variable se neutraliza. No obstante, la diferencia mayor entre ambos niveles se encuentra en los sujetos de 8-9 años.

Los sujetos de las dos primeras edades también difieren en lo que respecta a las respuestas que reflejaron en la decodificación incorrecta. Las niñas del nivel bajo respondieron un número mayor de veces como si se tratara de una oración coordinada con el mismo verbo, mientras que los del nivel alto la entendieron como coordinada con diferentes verbos.

Los resultados obtenidos al combinar las tres variables nos indican que a los 11-12 años las variables sexo y nivel sociocultural se neutralizan.

Cuadro 65

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	92%	88%	80%	88%
8-9	96%	100%	92%	76%
11-12	96%	96%	96%	96%

Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con el mismo sujeto (tipo 1), según edad, nivel sociocultural (NSC) y sexo.

En el nivel alto no encontramos diferencias significativas entre ambos sexos en ninguna de las edades, mientras que en el nivel bajo la variable sexo es relevante a los 5-6 años a favor de los varones (88% frente a 80%) y a los 8-9, las niñas superan a los varones en un 16%.

Al comparar los dos niveles encontramos que la variable sociocultural es rentable sólo en algunas de las edades y en uno de los sexos, a los 5-6 años las niñas del nivel alto obtienen un porcentaje mayor que las del nivel bajo, mientras en los varones la variable se neutraliza. A los 8-9 años, los varones del nivel alto comprenden más que los del nivel bajo (100% frente a 76%), pero el porcentaje reflejado por las niñas de este mismo nivel frente a las del nivel bajo es irrelevante. Es importante señalar el deterioro en la comprensión de esta estructura reflejada por los varones de 8-9 años en el nivel bajo.

4.5.2. Adverbial de finalidad tipo 2. En la oración:

"El policía llama al perro para que Angel le dé comida"

la subordinada de finalidad está estructurada de forma tal que

la primera FN funciona como sujeto, por lo tanto, responde a la forma SVO y esta estructura es de temprana adquisición.

Cuadro 66

<u>Edad</u>	<u>%</u>
5-6	90%
8-9	92%
11-12	99%

Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con diferente sujeto (tipo 2), según la edad.

La adverbial de finalidad tipo 2 es parte de la competencia pasiva del niño desde los 5 años de edad.

El análisis de las respuestas incorrectas dadas por aquellos sujetos que no la comprendieron adecuadamente, indica que hay dos formas distintas de interpretarla. Una de éstas:

"El policía llama a Angel para darle comida"

es la que tiene mayor incidencia (70%) en las respuestas de los sujetos de 5-6 años y la única respuesta reflejada en los sujetos de 8-9 y de 11-12.

La interpretación semántica:

"El policía le da comida al perro"

aparece únicamente en los sujetos de 5-6 años con un 30%.

Si observamos bien estas interpretaciones notamos que se ha entendido la oración como si fuera una subordinada de finalidad con el mismo sujeto, es decir, la interpretaron como la de finalidad tipo 1.

La variable sexo es relevante sólo a la edad de 5-6 años.

Cuadro 67

<u>Edad</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	84%	96%
8-9	90%	94%
11-12	98%	100%

Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con diferente sujeto (tipo 2), según el sexo.

A pesar de que los varones comprenden más la finalidad tipo 2 en todas las edades, la única diferencia significativa se da a los 5-6 años, con un 12% más.

Anteriormente señalamos que cuando no se comprendió la oración subordinada se interpretó de dos formas diferentes y que los únicos sujetos que mostraron ambas interpretaciones fueron los de 5-6 años; por lo tanto, quisimos saber si esta variable era o no relevante en las respuestas equivocadas.

Encontramos que las niñas reflejan mayor porcentaje (75%) en la interpretación semántica

"El policía llama a Angel para darle comida" mientras que los varones presentan el mismo porcentaje (50%) en ambas interpretaciones.

Cuando tomamos en consideración el nivel sociocultural en la comprensión de esta estructura, notamos que es relevante sólo a la edad de 8-9 años.

Cuadro 68

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>	<u>NSC-B</u>
5-6	92%	88%
8-9	96%	98%
11-12	100%	98%

Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con diferente sujeto (tipo 2), según el nivel sociocultural (NSC).

Los sujetos del nivel alto han alcanzado un porcentaje mayor de aciertos en la comprensión en todas las edades, sin embargo, donde único vemos rentabilidad de la variable es a la edad de 8-9 años.

De acuerdo a los resultados presentes en el Cuadro 69, la variable edad se neutraliza en los varones del nivel alto, mientras que en las niñas también se neutraliza, pero sólo en los dos primeros grupos. Otro caso de neutralización lo encontramos en la variable sexo en los sujetos de 11-12 años del nivel alto y en los sujetos de 8-9 del nivel bajo. Además, la variable sociocultural se neutraliza en los varones de 11-12 años.

Cuadro 69

<u>Edad</u>	<u>NSC-A</u>		<u>NSC-B</u>	
	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>F</u>	<u>M</u>
5-6	92%	100%	82%	92%
8-9	92%	100%	88%	88%
11-12	100%	100%	96%	100%

Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con diferente sujeto (tipo 2), según edad, nivel sociocultural (NSC) y sexo.

En el nivel alto, los varones superan a las niñas tanto a los 5-6 años como a los 8-9. Los varones del nivel bajo también reflejan un mayor grado de comprensión a los 5-6 años; el 4% más que obtienen a los 11-12 años no es relevante.

En lo que respecta a la variable sociocultural, las niñas del nivel alto demuestran mayor grado de competencia en todas las edades, pero con una diferencia significativa sólo a los 5-6 años. Mientras que los varones de este mismo nivel superan a los del nivel bajo, tanto a los 5-6 años como a los 8-9 años.

Las respuestas de los sujetos que no lograron comprender correctamente la estructura muestran el mismo patrón que mencionáramos antes, una mayor tendencia a entenderla como:

"El policía llama a Angel para darle comida"

con excepción de los varones de 5-6 años del nivel bajo, quienes reflejan un 4% en ambas formas incorrectas.

Tanto los resultados del análisis de la adverbial de finalidad con el mismo sujeto (tipo 1) como los de la adverbial con diferente sujeto (tipo 2), indican que ambas estructuras son parte de la competencia pasiva del niño desde los 5 años. Sin embargo, hay una pequeña diferencia en la competencia demostrada por los sujetos de nuestra investigación en estas dos estructuras, lo que nos lleva a pensar que la finalidad tipo 2 resulta menos compleja para el niño.

CAPITULO VI

RESULTADOS GENERALES

1. Activas y pasivas reversibles. Estudios realizados sobre la comprensión de oraciones inglesas señalan que la oración pasiva reversible es de adquisición tardía y que el niño la actúa como una oración activa cuando no es capaz de comprenderla. Resultados similares obtuvo Echeverría en sus estudios sobre la comprensión de la *sixtaxis* española por niños chilenos.

Los datos de nuestra investigación confirman los hallazgos de Echeverría; mientras que la oración activa reversible es parte de la competencia del niño desde los 5 años (90%), la oración pasiva reversible no parece ser parte de su competencia ni aún a los 9 años (67%). Cuando el niño no logra decodificar correctamente esta estructura la actúa como si fuese una oración activa. Es comprensible este comportamiento, dado que la estructura de la pasiva se asemeja a la de la activa simple del tipo SVO. Sin embargo, el proceso de comprensión en ambas es distinto: en la activa el niño sólo tiene que aplicar el esquema funcional sobre la cadena de superficie, mientras que en la pasiva necesita reconocer los marcadores de pasiva antes de aplicar el esquema funcional, de lo contrario realizará una lectura semánticamente invertida. Por lo tanto, podemos decir que la oración pasiva en español refleja una complejidad estructural que dificulta y retarda la adquisición de la interpretación semántica adecuada.

Tanto en la activa como en la pasiva reversible es evi-

dente que existe un paralelismo entre edad y grado de comprensión. La comprensión de la activa va desde un 90% a los 5-6 años hasta un 100% a los 11-12, y en la pasiva va desde un 45% a los 5-6 años hasta un 93% a los 11-12.

La capacidad de comprensión en la activa reversible demostrada por nuestros sujetos es bastante homogénea. La variable sexo es rentable sólo a los 5-6 años de edad, favoreciendo a los varones (96% frente a 82%), mientras que la variable sociocultural no refleja ninguna relevancia.

Sin embargo, en la comprensión de la pasiva varían un poco los resultados. El sexo es un factor importante durante las dos primeras edades, pero el grado mayor de comprensión por uno u otro depende de la edad. A los 5-6 años las niñas poseen un mayor índice de comprensión (50% frente a 41%), pero a los 8-9 son los varones los que reflejan una mayor comprensión e, inclusive, alcanzan el índice mínimo de competencia (70% frente a 62%).

La variable sociocultural es relevante principalmente a los 11-12 años; a esta edad los sujetos del nivel alto demuestran un mayor grado de competencia (98% frente a 87%).

Hemos visto que además de la edad existen otros dos factores extralingüísticos que en mayor o menor grado afectan la competencia del niño en la comprensión de las activas y las pasivas reversibles. Consideramos importante señalar que estas variables se interrelacionan en el proceso de comprensión.

En la comprensión de la activa reversible la variable edad se neutraliza en los varones del nivel bajo y en las niñas del nivel alto a partir de los 8-9 años.

La variable sexo está estrechamente relacionada con la edad y el nivel sociocultural. En el nivel alto, muestra su relevancia en las dos primeras edades: a los 5-6 años favorece a los varones (96% frente a 84%) y a los 8-9, a las niñas (100% frente a 80%).

El nivel sociocultural, que en términos generales no reflejaba ninguna diferencia entre ambos grupos, sí es importante cuando la relacionamos con las variables edad y sexo; a los 8-9 años los varones del nivel bajo demuestran un grado mayor de comprensión que los del nivel alto (100% frente a 88%). Estas dos variables se neutralizan a los 11-12 años.

Igual que en la comprensión de las activas reversibles, en las pasivas encontramos que la variable sexo está ligada a la edad y al nivel sociocultural del niño. Los varones, en el nivel alto, demuestran mayor competencia que las niñas a los 5-6 años y a los 11-12, con un 5% en ambas edades. En el nivel bajo esta variable es relevante, tanto a los 5-6 años como a los 8-9, pero en los primeros favorece a las niñas (54% frente a 33%) y en los segundos, a los varones (75% frente a 58%).

Los resultados de la variable sociocultural ubican su relevancia a los 11-12 años, a favor del nivel alto; sin embargo, la integración de las tres variables revela que su influencia depende en unos casos de la edad y en otros del sexo.

A los 5-6 años, mientras que los varones del nivel alto superan a los del nivel bajo (50% frente a 33%), las niñas

del nivel bajo alcanzan un porcentaje mayor de aciertos que las del nivel alto (54% frente a 45%). El patrón se invierte a los 8-9 años, las niñas del nivel alto logran más aciertos que las del nivel bajo (66% frente a 58%), pero los varones, los del nivel bajo, no sólo muestran un grado de comprensión mayor que los del nivel alto, sino que alcanzan el índice mínimo de competencia (75% frente a 68%).

En una estructura de adquisición posterior como la pasiva reversible, hay tres factores: edad y sexo y nivel sociocultural que influyen en su comprensión y están estrechamente relacionados entre sí.

2. Configuraciones oracionales. La posibilidad combinatoria de los elementos mayores de la oración simple en español redunda en una riqueza expresiva de la que se vale el hablante en su comunicación. En el español, como en otras lenguas flexivas, existe un gran interés por saber cuál es el orden de palabras que adquiere primero el niño. Los estudios realizados hasta el presente indican que las estructuras SVO y SOV son los órdenes preferidos en las primeras etapas de producción y comprensión. Y efectivamente, nuestros datos apuntan hacia esta misma conclusión en el plano de la comprensión, pero añadiendo que el orden VSO, no considerado en las investigaciones anteriores, también es una configuración de adquisición temprana e inclusive con mayor porcentaje que la SOV. Es de esperarse que así sea, puesto que en esta estructura oracional la primera FN a la cual se enfrenta el niño responde a la función de sujeto y en el proceso de reconstruir sus elementos obtiene la secuencia SVO que es

la forma básica de la oración simple. Las tres estructuras restantes OSV, OVS y VOS son, sin lugar a dudas, de adquisición posterior, pero con la diferencia de que el esquema VOS es parte de la competencia de los sujetos de 11-12 años (81%), mientras que OSV y OVS no forman parte de esta competencia, reflejando sólo un 61% y 60% de aciertos respectivamente. Echeverría establece una pequeña diferencia entre los órdenes OSV y OVS, sin embargo, nuestros datos nos llevan a pensar que, en términos generales, son igualmente difíciles de comprender para el niño.

Es innegable la relación que existe entre edad y grado de comprensión: al aumentar la edad del niño, aumenta su capacidad de comprensión en todas las estructuras, aún en aquéllas que todavía no son parte de su competencia.

Cuando el niño no comprende la oración, igualmente la actúa aunque su interpretación semántica no corresponde a la del adulto. La estructura de estas interpretaciones incorrectas corresponde a SVO, con lo cual se hace evidente que el niño ha puesto en función la ya postulada estrategia "D" de Bever.

La variable sexo refleja patrones distintos de acuerdo a la edad de los sujetos. A los 5-6 años, los varones muestran un mayor grado de comprensión en todas las estructuras. A los 8-9, este patrón se repite con la excepción de la comprensión de VSO en la que la variable se neutraliza y de VOS en la que las niñas alcanzan un 4% más. Sin embargo, a los 11-12 años las niñas demuestran más competencia en todas las configuraciones, excepto en VSO, en la que nuevamente

se neutraliza la variable.

Los resultados de la variable sociocultural indican que el nivel alto demuestra un mayor grado de competencia en todas las estructuras y en todas las edades, con excepción de la VSO en la que la variable se neutraliza a la edad de 8-9 años y a los 11-12. Más aún, en las configuraciones OVS y VOS, candidatas a ser de adquisición tardía, sólo alcanzan el índice mínimo de competencia los sujetos de 11-12 años del nivel alto, claro está, con un porcentaje mayor en la VOS (92%) que en la OVS (75%).

La combinación de las tres variables nos sirve para señalar la relación que existe entre ellas y obtener datos más completos sobre este proceso de comprensión. En primer término, aquellos órdenes que se adquieren en etapas tempranas suelen reflejar con mayor frecuencia el fenómeno de neutralización. Anteriormente, habíamos señalado que las configuraciones OSV y OVS no eran parte de la competencia de los sujetos de nuestra muestra, sin embargo, al relacionar todas las variables, encontramos que la oración OSV es parte de la competencia de las niñas de 11-12 años del nivel bajo. Estas alcanzaron el 70%, índice establecido para considerar a un niño competente en la comprensión de una estructura oracional. Asimismo observamos que en la estructura OVS, considerada fuera de la competencia de nuestros sujetos, tanto las niñas como los varones de 11-12 años en el nivel alto alcanzan el índice de competencia (80% y 71% respectivamente). Sin embargo, la forma VOS que parecía ser parte de la competencia de nuestros sujetos de 11-12 años, no logra el índice de com-

petencia en los varones del nivel bajo (58%).

Tenemos, pues, que la relación entre estas variables es importante al momento de considerar la competencia del niño en cualquiera de estas estructuras sintácticas, especialmente aquéllas que se adquieren posteriormente.

3. Subordinadas. Las oraciones subordinadas o incrustadas han sido consideradas por Bellugi-Klima con un problema difícil, en su test de comprensión de 1970. En nuestro trabajo analizamos la capacidad de comprensión que posee el niño en tres clases de subordinadas: las sustantivas, las adjetivas y las adverbiales. Tanto las sustantivas como las adjetivas se han subclasificado en dos tipos. Esta subclasificación responde, en las sustantivas, a la función que ésta ejerce en la oración (tipo 1) si es sujeto y (tipo 2) si es objeto. La división de la adjetiva responde a la función que ejerce el pronombre relativo en la estructura de la subordinada, bien como sujeto de la misma (tipo 1), bien como objeto (tipo 2).

3.1. Sustantivas tipo 1 y tipo 2. Ambas estructuras son parte de la competencia pasiva del niño desde los 5 años de edad. Sin embargo, el porcentaje reflejado por los sujetos de 5-6 años (76%) en la comprensión de la sustantiva-función objeto tipo 2 indica que la misma parece más difícil de comprender, dado que el tipo 1 alcanza un 87%. No obstante, a partir de los 8-9 años muestran el mismo porcentaje (91% y 92% a los 8-9, y 99% a los 11-12).

La variable sexo favorece a los varones de 5-6 años en los dos tipos, pero a los 8-9 sólo es relevante en el tipo 2

en las que las niñas demuestran mayor competencia.

La variable sociocultural es relevante en la sustantiva tipo 1 a los 5-6 años, con un índice favorable a los sujetos del nivel bajo, mientras que en las sustantivas tipo 2 mantiene su rentabilidad a los 5-6 años y a los 8-9. Los sujetos del nivel alto alcanzan un mayor grado de comprensión tanto a los 5-6 años como a los 8-9. Pero lo más significativo estriba en que esta estructura considerada más difícil de comprender, no forma parte de la competencia de los sujetos de 5-6 años del nivel bajo; por lo tanto, el nivel sociocultural es un factor importante en la comprensión de dicha estructura.

La relación entre variables nos señala la relevancia que pueden tener unas y otras al unirse. La variable sexo es importante sólo en el nivel alto a los 5-6 años en la sustantiva tipo 1: los varones superan a las niñas en un 25%. El nivel sociocultural diferencia únicamente la capacidad de comprensión de las niñas a la edad de 5-6 años, a favor de las del nivel bajo (88% frente a 71%).

En la comprensión de las sustantivas tipo 2, la rentabilidad de las variables edad y sexo es más importante en los sujetos del nivel bajo, dado que en el nivel alto se neutralizan a partir de los 8-9 años. En el nivel bajo, los varones de 5-6 años logran un 72% de aciertos, es decir, alcanzan el nivel mínimo de competencia, mientras que las niñas sólo obtienen un 59%. Es necesario, entonces, modificar la conclusión de que las sustantivas tipo 2 no son parte de la competencia de los sujetos de 5-6 años del nivel bajo y decir

que no son parte de la competencia de las niñas de 5-6 años de ese nivel.

Las diferencias socioculturales las encontramos entre los sujetos de 5-6 años y de 8-9, siempre con un porcentaje mayor en los del nivel alto.

3.2. Subordinadas adjetivas tipo 1 y tipo 2. El hecho de que el pronombre relativo pueda ejercer la función de sujeto (tipo 1) u objeto (tipo 2) de la subordinada adjetiva obliga al investigador a estudiarlas por separado, puesto que las diferencias estructurales de las mismas pueden redundar en un mayor o menor grado de dificultad de comprensión. Así quedó demostrado en las investigaciones de Echeverría, donde se señala, en primer lugar, que la comprensión de las subordinadas adjetivas resultó una tarea sumamente difícil para los niños, lo que la hace candidata a adquisición tardía, y en segundo lugar, que la adjetiva con relativo que función objeto es más difícil aún.

Los resultados de nuestra investigación apoyan en cierta medida las conclusiones de Echeverría, dado que la subordinada adjetiva con el relativo que función objeto (tipo 2) no es parte de la competencia pasiva del niño ni siquiera a los 11-12 años de edad (56%). Sin embargo, la adjetiva con el relativo que función sujeto logró un porcentaje de aciertos alto en todos los sujetos, inclusive en los de 5-6 años (86%). Por lo tanto, no podríamos decir que las subordinadas adjetivas semánticamente reversibles son de adquisición posterior, sino que dentro de éstas, aquéllas en las cuales el relativo que funciona como objeto, son más difíciles de comprender

y como consecuencia, se adquieren mucho más tarde.

El sexo es un factor que influye en la comprensión de la adjetiva tipo 1 a los 5-6 años de edad, en los que los varones reflejan más aciertos que las niñas (90% frente a 82%), pero que pierde su relevancia a partir de esta edad y se neutraliza en las dos edades restantes. Lo contrario sucede en la adjetiva tipo 2 en la que es relevante a los 8-9 años y a los 11-12. En los primeros, los varones alcanzan un porcentaje mayor (45% frente a 39%) y en los segundos, son las niñas las que reflejan mayor competencia (62% frente a 50%).

Con el nivel sociocultural sucede prácticamente lo mismo; en la adjetiva tipo 1 sólo es relevante a los 5-6 años; los sujetos del nivel alto superan a los del nivel bajo en un 13%. Mientras que en la adjetiva tipo 2 mantiene su relevancia en las tres edades y de nuevo son los sujetos del nivel alto los que reflejan un mayor grado de comprensión.

Cuando observamos las variables en conjunto, notamos que en la adjetiva tipo 1 el sexo y el nivel sociocultural son relevantes a la edad de 5-6 años. En ambos niveles los varones arrojan un porcentaje mayor de aciertos que las niñas; además, tanto las niñas como los varones del nivel alto superan a sus homólogos en el nivel bajo.

Los resultados de la adjetiva tipo 2 difieren un tanto; la relevancia de la variable sexo varía de acuerdo al nivel sociocultural. En el nivel alto es rentable sólo a los 8-9 años-los varones parecen comprender mejor esta estructura (50% frente a 41%)-mientras que en el nivel bajo se neutra-

liza a los 5-6 años (33%) y sólo es relevante a los 11-12; las niñas alcanzan un 21% más que los varones (62% frente a 41%).

El nivel sociocultural guarda una estrecha relación con las variables edad y sexo. A los 5-6 años tanto los varones como las niñas del nivel alto superan a ambos sexos en el nivel bajo (54% frente a 33% y 50% frente a 33%). Sin embargo, a partir de esta edad el panorama cambia: la relevancia de esta variable es válida sólo para los varones, dado que la diferencia de 4% entre las niñas de 8-9 años no es significativa y a los 11-12 se neutraliza. Por lo tanto, en los sujetos de 8-9 años y 11-12 el nivel sociocultural está ligado a la variable sexo, pero sólo es relevante en los varones, con cifras favorables a los del nivel alto.

Hay dos aspectos que no hemos mencionado; en primer término, que los sujetos que no logran interpretar correctamente la adjetiva tipo 2 la decodifican como si fuese una adjetiva tipo 1. Este dato es importante, puesto que, la adjetiva tipo 1 responde a la estructura de una oración simple de configuración SVO que se adquiere en etapas tempranas; por lo tanto, el niño que interpreta una adjetiva tipo 2 como de tipo 1, está aplicando la estrategia "D" de Bever. En segundo lugar, a los 8-9 años en el nivel alto se da el fenómeno de deterioro en la comprensión de la adjetiva tipo 2, tanto en los varones como en las niñas, siendo mayor en éstas últimas. Si el niño aplica la estrategia "D" cuando no comprende esta estructura, tendríamos entonces que en el nivel alto a la edad de 8-9 años se da un proceso de superposición de dicha estra-

tegia en la comprensión de las adjetivas tipo 2.

3.3. Subordinadas adverbiales. Entre las adverbiales, hemos tomado como objeto de estudio, las de tiempo, las causales, las condicionales, las de lugar y las finales, éstas últimas las subclasificamos en finales con un mismo sujeto (tipo 1) y finales con diferente sujeto (tipo 2).

Según nuestros resultados, las subordinadas adverbiales son parte de la competencia del niño desde la edad de 5 años. No obstante, las adverbiales de lugar con un 71% y las condicionales con un 77% parecen ser difíciles de comprender por el niño de 5-6 años y entre ellas, las de lugar resultan las más difíciles.

La variable sexo no es relevante en todas las adverbiales ni en todas las edades. Los varones de 5-6 años logran un porcentaje mayor en las causales (82% frente a 72%), en las de lugar (74% frente a 68%) y en las finales tipo 2 (96% frente a 84%). Es evidente la significatividad de los resultados de esta variable en las condicionales y en las de lugar. Para las niñas, ambas estructuras tienen un grado de dificultad tal que se les hace difícil su comprensión; en las condicionales sólo alcanzan un 72% y en las de lugar ni siquiera logran el índice mínimo de competencia.

A los 8-9 años sólo las finales tipo 1 reflejan diferencias en la comprensión de ambos sexos; las niñas superan a los varones en un 6% (94% frente a 88%).

La variable sociocultural es relevante en todas las edades, pero no en todas las estructuras. Cuando hay diferencias socioculturales siempre el nivel alto refleja el porcentaje más alto.

A los 5-6 años, esta variable es rentable en las condicionales (80% frente a 73%), en las de lugar (76% frente a 66%) y en las finales tipo 1 (90% frente a 84%). Nuevamente, observamos que tanto las condicionales como las de lugar presentan diferencias más significativas que las otras. En las condicionales los sujetos del nivel bajo se enfrentan con una mayor dificultad en su comprensión y en las de lugar, no alcanza el índice mínimo de competencia.

Todas las adverbiales, a los 8-9 años, excepto las de tiempo, muestran diferencias socioculturales, siempre como hemos dicho antes, a favor del nivel alto. No obstante, ya los porcentajes reflejados por las condicionales y las de lugar son similares al resto de las estructuras.

En los sujetos de 11-12 años, sólo las adverbiales de lugar muestran diferencias socioculturales; los del nivel alto alcanzan un 8% más (100% frente a 92%).

El panorama total que nos presenta la combinación de todas las variables indica la interrelación existente entre las mismas. La relevancia de una u otra variable, bien sea en forma independiente o ligada a una o varias de ellas, varía de acuerdo a la subordinada adverbial que estemos analizando, es decir, no en todos los casos reflejan rentabilidad estas variables.

En el nivel alto, la variable sexo es rentable a la edad de 5-6 años en las causales, las condicionales, las de lugar y las finales tipo 2. En las tres primeras, los varones demuestran un mayor grado de comprensión que las niñas e inclusive en las condicionales; mientras que los varones alcanzan

un 96%, las niñas, con un 63%, no logran el índice de competencia. Sin embargo, en las finales tipo 2 son las niñas las que obtienen un porcentaje mayor (8% más). A los 8-9 años, los varones reflejan un 8% más en las de tiempo, lugar y finales tipo 2; en las restantes la variable se neutraliza. La neutralización de esta variable la encontramos, nuevamente, en los sujetos de 11-12 años; prácticamente en todas las adverbiales, con excepción de las condicionales, en las que las niñas obtienen un 8% más.

La variable sexo es significativa en el nivel bajo en los tres grupos de edades considerados en la muestra. A los 5-6 años, es rentable en las condicionales y en las finales tipo 1. No obstante, el cuadro propiamente diferenciador lo tenemos en las condicionales, en las que las niñas logran un 80% frente a un 68% de los varones, lo que quiere decir que éstos no han alcanzado el índice mínimo de competencia. En las finales tipo 1, los varones reflejan un 8% más que las niñas.

A los 8-9 años las diferencias las encontramos en las causales, en las que los varones superan a las niñas (84% frente a 76%), en las de lugar y en las finales tipo 1 en las que las niñas logran un porcentaje mayor (92% frente a 80% y 92% frente a 76%).

Los varones de 11-12 años reflejan un 8% más alto en las causales y en las condicionales.

La variable sociocultural mantiene su relevancia en un número mayor de estructuras, pero íntimamente relacionada con la variable sexo. A los 5-6 años, las niñas del nivel

bajo logran un 12% más alto que las del nivel alto en la comprensión de las causales, mientras que en los varones el cuadro cambia, pues, son los del nivel alto los que reflejan este mismo porcentaje (12%) más alto. En las condicionales se repite el mismo patrón, pero con resultados más significativos. No sólo tenemos que las niñas del nivel bajo superan en un 17% a las del nivel alto, sino que éstas últimas, con un 63%, no logran el índice mínimo de competencia. En los varones sucede lo contrario, los del nivel alto obtienen un 96% de aciertos, mientras que los del nivel bajo no llegan al índice de competencia establecido, con un 68%. Este dato es muy revelador, puesto que cuando se analizaron las variables edad, sexo y nivel sociocultural independientemente, se concluyó que esta estructura era parte de la competencia pasiva de todos los sujetos de la muestra, aunque los del nivel bajo confrontaban mayor dificultad en la comprensión de la misma. Pero con la información obtenida al combinar las tres variables, debemos reevaluar nuestra posición y añadir que si bien la variable sociocultural es un factor importante, la misma está estrechamente ligada a la variable sexo.

Otra de las estructuras que arroja datos importante es la adverbial de lugar; en ésta, tanto los varones como las niñas del nivel alto superan a los sujetos del nivel bajo, más aún, ninguno de los dos sexos en el nivel bajo alcanzó el índice mínimo de competencia. Cuando analizamos la influencia del factor sexo en esta estructura, encontramos que las niñas no lograron el índice de competencia; pero al unir las tres variables, los resultados indican que sólo las del nivel bajo

reflejan falta de competencia y, además, que los varones de este nivel tampoco logran ese índice. Es evidente la interrelación de variables en el proceso de comprensión.

El nivel sociocultural es rentable, también, en las finales tipo 1, en las que las niñas del nivel alto superan a las del nivel bajo, y en las tipo 2, en las que ambos sexos del nivel alto alcanzan el porcentaje mayor.

A los 8-9 años, el nivel alto supera al nivel bajo en las causales, condicionales y finales tipo 2. En las de lugar y en las finales tipo 1 sólo hay diferencias entre los varones, pero siempre a favor de los del nivel alto.

A los 11-12 años, sólo encontramos relevancia en las condicionales en las que las niñas del nivel alto superan en un 8% a las del nivel bajo y los varones del nivel bajo superan a los del nivel alto, también en un 8%, en las de lugar en las que las niñas del nivel alto superan a las del nivel bajo en un 8%.

Tal parece que en las subordinadas adverbiales, las condicionales y las de lugar son estructuras de mayor dificultad para el niño, siendo esta última estructura candidata a adquisición posterior.

CONCLUSIONES

Al comienzo de nuestra investigación planteamos unas hipótesis principales y otras secundarias que se comprobarían o no con los resultados obtenidos. Finalizada la misma podemos concluir:

1. Existe relación entre grado de complejidad oracional y el éxito de su comprensión.
 - a. Las oraciones pasivas reversibles son parte de la competencia pasiva del niño después de los 9 años de edad, mientras que la activa reversible forma parte de su competencia desde los 5 años. La pasiva reversible es evidentemente más compleja dado que el niño debe reconocer los marcadores de pasiva antes de aplicar el esquema funcional que utiliza para comprender la activa.
 - b. El niño comprende los órdenes SVO, SOV y VSO desde los 5 años de edad, sin embargo, tiene menos éxito interpretativo en los esquemas OSV, OVS y VOS. Más aún, las configuraciones OSV y OVS no son parte de la competencia pasiva de todos los niños ni siquiera a los 12 años.
 - c. La adjetiva con el relativo que función objeto tampoco forma parte de la competencia del niño aún a los 12 años de edad.

Podemos concluir que las estructuras oracionales que presentan un mayor grado de complejidad son más difíciles de comprender y, por lo tanto, son candidatas a una adquisición pos-

terior. Cabría también señalar, que de acuerdo con los resultados de nuestra investigación, el proceso de desarrollo de la comprensión de la sintaxis española no está terminado a la edad de los 12 años.

2. En la segunda hipótesis principal, buscamos la relación asociativa entre la comprensión de estructuras oracionales y las variables edad, sexo y nivel sociocultural y encontramos que:

- a. La variable edad es la de mayor rentabilidad. El grado de comprensión aumenta con la edad en todas las estructuras. Por lo tanto, vemos un paralelismo entre el desarrollo cognocitivo del niño y la comprensión sintáctica. Dato que es necesario tener presente al momento de elaborar la planificación curricular.
- b. La variable sexo aunque no siempre es significativa en los casos en que sí lo es, está supeditada a la variable edad o a la variable nivel sociocultural.
- c. En contraste con el resultado de otras investigaciones, la variable sociocultural sí influye en la competencia sintáctica. Es más relevante en la comprensión de las estructuras de mayor complejidad oracional. En términos generales, en estas estructuras el niño de nivel alto demuestra una mayor competencia en su comprensión que el niño

de nivel bajo. Esta variable está estrechamente relacionada con la edad y con el sexo, dado que en ocasiones su rentabilidad está ligada en algunos casos a la edad y en otros al sexo. Tanto su relevancia como su carácter interdependiente exigen estudios más rigurosos, puesto que las consecuencias secundarias que puede tener en la adquisición de la lengua pueden afectar el desarrollo adquisitivo de la misma.

Contamos en nuestro estudio con hipótesis secundarias que no por ello son menos importantes para el estudio del proceso comprensivo.

1. Al momento de considerar si existe un orden básico entre los elementos que integran la estructura oracional que favorece su comprensión, nuestros datos indican que sí existe este orden básico. Las estructuras oracionales que responden a la configuración SVO o en las que la primera FN a la que se enfrenta el niño funciona como sujeto de la oración, se adquieren en etapas tempranas.
2. Los resultados de la hipótesis en la que se plantea que algunas distribuciones de elementos oracionales son adquiridas antes que otras están íntimamente relacionados con los de la anterior. Las oraciones en las que su primera FN funciona como sujeto se adquiere a temprana edad. Estudios del inglés y el español han demostrado que los órdenes preferidos por los

niños son SVO, SOV; nuestros datos coinciden con estos hallazgos, añadiéndoles el orden VSO. Los esquemas VOS, OSV y OVS son de adquisición posterior. Las estructuras subordinadas son parte de la competencia pasiva del niño desde la edad de los 5 años, excluyendo la adjetiva con el relativo que función objeto en la que la distribución de sus elementos responde a la configuración OVS y que el niño no comprende ni aún a los 12 años. La pasiva reversible, aunque tiene una configuración de SVO, se adquiere más tarde debido a la complejidad que representan los marcadores de pasiva.

3. Es evidente que cuando el niño no es capaz de decodificar adecuadamente las oraciones pasivas, las procesa como activas de tipo SVO.
4. Teóricamente se considera que las estructuras subordinadas son de un mayor grado de complejidad, sin embargo, cuando utilizamos un método oblicuo, la comprensión, para medir la capacidad que posee el niño para decodificarlas esta hipótesis es cierta sólo parcialmente. El niño comprende las subordinadas desde la edad de 5 años, con la excepción de la adjetiva con relativo que función objeto, pero no así las configuraciones VOS, OSV, OVS y las pasivas reversibles que se adquieren en etapas posteriores.
5. La subordinada adjetiva con el relativo que función sujeto responde a la configuración oracional SVO que

por la distribución de sus elementos oracionales resulta ser de menor complejidad. Esta estructura se adquiere desde los 5 años. La subordinada adjetiva con el relativo que función objeto responde a la configuración OVS y la distribución de sus elementos oracionales la convierten en una estructura de mayor complejidad. No pertenece a la competencia pasiva del niño ni siquiera a los 12 años y es, por lo tanto, una estructura de tardía adquisición. La hipótesis en la que se plantea que la distribución de los elementos oracionales en las subordinadas dificultan la adquisición ha sido comprobada. Los resultados de esta hipótesis indican que las subordinadas adjetivas con el relativo que función objeto son más difíciles de comprender que las sustantivas y las adverbiales.

Los datos de nuestra investigación comprueban algunas de las conclusiones de otros investigadores en lo que a la relación del desarrollo cognoscitivo y el desarrollo de la comprensión sintáctica se refiere. Coincidimos también en lo que respecta a la distribución de elementos oracionales, tanto en las oraciones simples como en la subordinación, y la dificultad en la adquisición, pero no así en lo que respecta a la influencia del nivel sociocultural en la comprensión de la sintaxis. Diferimos de Max Echeverría y de M. Olivia dado que sí hay influencia, lo único que ésta no se da en la totalidad de los casos y depende de otras variables.

A tono con nuestra investigación, sería conveniente que al llevar a cabo la planificación curricular se tomaran en consideración los resultados presentados en este trabajo.

APENDICE A

HOJA DE COTEJO

Prueba I

1. El policía llama al perro para que Angel le dé comida. F.T2
- a. Angel le dará comida al perro.
 b. El policía le dará comida al perro.
 c. _____
 d. _____
2. Al camión el carro choca. OSV
- a. El carro choca al camión.
 b. El camión choca al carro.
 c. _____
 d. _____
3. Busca al soldado el policía. VOS
- a. El policía busca al soldado.
 b. El soldado busca al policía.
 c. _____
 d. _____
4. Angel empujará a Carlos cuando el soldado mire. Adv.T.
- a. El soldado mirará.
 b. Angel empujará al soldado cuando éste mire.
 c. _____
 d. _____
5. El perro corre porque el soldado llega a casa. Causa
- a. El soldado llega a la casa.
 b. El perro llega a la casa.
 c. _____
 d. _____
6. Ana a Carmen saluda. SOV
- a. Ana saluda a Carmen.
 b. Carmen saluda a Ana.
 c. _____
 d. _____
7. Ana es saludada por Carmen. P.R.
- a. Carmen saluda a Ana.
 b. Ana saluda a Carmen.
 c. _____
 d. _____

8. El policía busca al perro para darle comida. F.T1.
 a. El policía le dará comida al perro.
 b. El policía busca la comida.
 c. _____
 d. _____
9. Al soldado espera el policía. OVS
 a. El policía espera al soldado.
 b. El soldado espera al policía.
 c. _____
 d. _____
10. El soldado le pide a Carlos que guíe el camión. S.Sust.T2
 a. Carlos guiará el camión.
 b. El soldado guiará el camión.
 c. _____
 d. _____
11. El que trajo el carro del policía fue el soldado. S.Sust.T1
 a. El soldado trajo el carro.
 b. El policía trajo el carro.
 c. _____
 d. _____
12. Peina a Angel Carlos. VOS
 a. Carlos peina a Angel.
 b. Angel peina a Carlos.
 c. _____
 d. _____
13. Ana come porque Carmen le dio comida. Causa
 a. Carmen le dio comida a Ana.
 b. Ana le dio comida a Carmen.
 c. _____
 d. _____
14. El perro es mirado por el gato. P.R.
 a. El gato mira al perro.
 b. El perro mira al gato.
 c. _____
 d. _____

15. Mira a Carmen Angel. VOS
- Angel mira a Carmen.
 - Carmen mira a Angel.
 - _____
 - _____
16. El niño que saludó Carlos fue Angel. S. Adj.T2
- Carlos saludó al niño.
 - El niño saludó a Carlos.
 - _____
 - _____
17. Ana busca a Carmen para peinarla. F.T1
- Ana peinará a Carmen.
 - Carmen peinará a Ana.
 - _____
 - _____
18. El gato mira al perro. A.R.
- El perro es mirado por el gato.
 - El gato es mirado por el perro.
 - _____
 - _____
19. El soldado al policía busca. SOV
- El soldado busca al policía.
 - El policía busca al soldado.
 - _____
 - _____
20. Si Carlos corre Angel tira la pelota. Cond.
- Carlos corre.
 - Carlos corre y tira la pelota.
 - _____
 - _____
21. El policía escribe la carta para que Carlos la lleve al correo. F.T2
- Carlos llevará la carta al correo.
 - El policía llevará la carta al correo.
 - _____
 - _____

22. Carmen saluda a Ana. A.R.
- a. Ana es saludada por Carmen.
 - b. Carmen es saludada por Ana.
 - c. _____
 - d. _____
23. La niña que besó al perro fue Carmen. S.Adj.Tl
- a. La niña besó al perro.
 - b. El perro besó a la niña.
 - c. _____
 - d. _____
24. Empuja Carlos a Angel. VSO
- a. Carlos empuja a Angel.
 - b. Angel empuja a Carlos.
 - c. _____
 - d. _____
25. El soldado llevó la carta donde Ana esta leyendo. Adv.L.
- a. Ana estaba leyendo.
 - b. El soldado estaba leyendo.
 - c. _____
 - d. _____
26. Saluda el soldado al policía. VSO
- a. El soldado saluda al policía.
 - b. El policía saluda al soldado.
 - c. _____
 - d. _____

HOJA DE COTEJO

Prueba II

1. El señor que saluda a Ana es el policía. S.Adj.Tl
- El señor saluda a Ana.
 - Ana saluda al señor.
 - _____
 - _____
2. Ana dice adiós cuando Carmen se va. Adv.T.
- Carmen se va.
 - Ana se va.
 - _____
 - _____
3. Al carro sigue el camión. OVS
- El camión sigue al carro.
 - El carro sigue al camión.
 - _____
 - _____
4. A Carmen Ana saluda. OSV
- Ana saluda a Carmen.
 - Carmen saluda a Ana.
 - _____
 - _____
5. Angel tira la pelota donde Carlos juega con el perro. Adv.L.
- Carlos juega con el perro.
 - Angel juega con el perro.
 - _____
 - _____
6. El carro al camión choca. SOV
- El carro choca al camión.
 - El camión choca al carro.
 - _____
 - _____

7. La que empuja a Carmen es Ana. S.Sust.T1
- a. Ana empuja a Carmen.
 b. Carmen empuja a Ana.
 c. _____
 d. _____
8. Carlos mira a Angel porque Ana estaba bailando con el policia. Causa
- a. Ana estaba bailando.
 b. Carlos mira a Ana porque estaba bailando.
 c. _____
 d. _____
9. Carlos levanta a Angel para dejarlo caer sobre el camión. F.T1
- a. Angel caerá sobre el camión.
 b. Carlos caerá sobre el camión.
 c. _____
 d. _____
10. El señor que mira al policia es el soldado. S.Adj.T1
- a. El señor mira al policia.
 b. El policia mira al señor.
 c. _____
 d. _____
11. Angel le dice a Carlos que salude al soldado. S.Sust.T2
- a. Carlos saludará al soldado.
 b. Angel saludará al soldado.
 c. _____
 d. _____
12. La niña que bañaba Carmen gritaba mucho. S.Adj.T2
- a. Carmen bañaba la niña.
 b. La niña bañaba a Carmen.
 c. _____
 d. _____
13. A Carlos persigue Angel. OVS
- a. Angel persigue a Carlos.
 b. Carlos persigue a Angel.
 c. _____
 d. _____

14. Carmen besará al perro si Ana busca al gato. Cond.
- a. Ana busca al gato.
b. Carmen busca al gato.
c. _____
d. _____
15. El policia busca a Carlos donde Angel lava el camion. Adv.L.
- a. Angel lava el camion.
b. El policia lava el camion.
c. _____
d. _____
16. Mira el gato al perro. VSO
- a. El gato mira al perro.
b. El perro mira al gato.
c. _____
d. _____
17. Angel empujó a Carlos. A.R.
- a. Carlos fue empujado por Angel.
b. Angel fue empujado por Carlos.
c. _____
d. _____
18. Ana quiere que Carmen ba e al perro. S.Sust.T2
- a. Carmen bañará al perro.
b. Ana bañará al perro.
c. _____
d. _____
19. El policia levanta la mano cuando el carro pasa. Adv.T.
- a. El carro pasa.
b. El policia pasa.
c. _____
d. _____
20. Carmen trajo el carro para que Ana lo lave. F.T2
- a. Ana lavar  el carro.
b. Carmen lavar  el carro.
c. _____
d. _____

21. El que golpea a Carlos es Angel. S.Sust.T1
- a. Angel golpea a Carlos.
 - b. Carlos golpea a Angel.
 - c. _____
 - d. _____
22. Al policía el soldado espera. OSV
- a. El soldado espera al policía.
 - b. El policía espera al soldado.
 - c. _____
 - d. _____
23. La niña que persigue Carlos es Ana. S.Adj.T2
- a. Carlos persigue a la niña.
 - b. La niña persigue a Carlos.
 - c. _____
 - d. _____
24. Si el gato tomara leche, Angel bañaría al perro. Cond.
- a. El gato tomará leche.
 - b. Angel bañará al perro.
 - c. _____
 - d. _____
25. Carlos fue empujado por Carmen. P.R.
- a. Carmen empujó a Carlos.
 - b. Carlos empujó a Carmen.
 - c. _____
 - d. _____

APENDICE B

Programa 1

Este programa se utiliza para recoger los datos de las pruebas una vez éstas se hayan suministrado. El programa está hecho para aceptar 96 pruebas.

La información se pide en tres partes. Primero, se entra la información del individuo (clase, sexo, grado). Luego se entran las 26 contestaciones de la Prueba I. Finalmente, se entran las 25 contestaciones de la Prueba II.

```
CLEAR
DEFINT a-Z :i=0:j=0:k=0
DIM d(96,54):CLS
INPUT "Enter file name";f$
INPUT "create a new file";a$
IF UCASE$(a$)="Y" THEN entry
OPEN f$ FOR INPUT AS #1
FOR i=1 TO 96
  FOR j=1 TO 54
    INPUT#1,d(i,j)
  NEXT
NEXT
CLOSE #1
entry:CLS
INPUT "Enter starting number";i
INPUT "how many records";k
IF i<0 OR i>96 THEN entry
FOR j=i TO (i+k-1)
  INPUT "Enter Class, sex, grade";d(j,1),d(j,2),d(j,3)
  FOR x=4 TO 54
    IF x<30 THEN
      PRINT "Prueba I-";x-3:INPUT d(j,x)
    ELSE
      PRINT "prueba II-";x-29:INPUT d(j,x)
    END IF
  NEXT
INPUT "Do you wish to continue";a$
IF UCASE$(a$)="Y" THEN entry
INPUT "SAVE file";a$
IF UCASE$(a$)<>"Y" THEN END
OPEN f$ FOR OUTPUT AS #1
FOR i=1 TO 96
  FOR j=1 TO 54
    PRINT#1,d(i,j);
  NEXT
NEXT
CLOSE#1:PRINT "Finished."
END
```

Programa 2

Este programa resume la información de las pruebas en los 17 tipos de oraciones por clase social, sexo y grado. Imprime una tabulación numérica de los resultados por estas categorías. Esta tabulación es la que se utilizó para hacer las gráficas.

Programa 2

```

CLEAR
DEFINT a-Z :i=0:j=0:k=0
DIM d(96,54),types(17,3),tdesc$(17):CLS
FOR i=1 TO 17: FOR j=1 TO 3:READ types(i,j):NEXT j:NEXT i
FOR i=1 TO 17: READ tdesc$(i):NEXT i
DATA 1,21,46
DATA 2,30,48,3,12,15,4,28,45,5,13,34,6,19,32,7,14,22,8,17,35,9,29,39
DATA 10,37,44,11,33,47,16,38,49,18,43,51,20,25,40,23,27,36,24,26,42
DATA 31,41,50
DATA "AFT 2","OSV","VDS","Adv. temporal","Adv. causa","SOV"
DATA "pasiva rev. ","AFT 1","OVS","Sub. sus. 2","Sub. sus. 1"
DATA "sub. adj. 1","activa rev. ","adv. cond. ","sub. adj. 2"
DATA "VSD","adv. de lugar"
INPUT "Enter file name";f$
OPEN f$ FOR INPUT AS #1
FOR i=1 TO 96
  FOR j=1 TO 54
    INPUT#1,d(i,j)
  NEXT
NEXT
CLOSE #1
GOSUB add_detail:
FOR ntype=1 TO 17
LPRINT CHR$(12);"Tipo de Oracion -- ";tdesc$(ntype):LPRINT
LPRINT "Clase --Totales--- : Sexo -- Totales--- : Grado --Totales----:"
FOR class=1 TO 2:IF class=1 THEN CLS$="baja" ELSE CLS$="alta"
  FOR sex=1 TO 2:IF sex=1 THEN sx$="mas." ELSE sx$="fem."
    FOR grade=1 TO 3: IF grade=1 THEN gr$="Kinder"
      IF grade=2 THEN gr$="Tercer"
      IF grade=3 THEN gr$="Sexto"
      LPRINT TAB(41);gr$;" ";
      FOR answer=1 TO 4
        tem=sum(class,sex,grade,ntype,answer):LPRINT tem;" ";
        sum(class,sex,0,ntype,answer)=sum(class,sex,0,ntype,anser)+tem
      NEXT answer: LPRINT
    NEXT grade
    LPRINT TAB(21);sx$;" ";
    FOR answer=1 TO 4:tem=sum(class,sex,0,ntype,answer)
      LPRINT tem;" ";
      sum(class,0,0,ntype,answer)=sum(class,0,0,ntype,answer)+tem
    NEXT answer: LPRINT
  NEXT sex
  LPRINT cl$;" ";
  FOR answer=1 TO 4:tem=sum(class,0,0,ntype,answer):LPRINT tem;" ";
  sum(0,0,0,ntype,answer)=sum(0,0,0,ntype,answer)+tem
NEXT answer: LPRINT
NEXT class
LPRINT "Ambas";
FOR answer=1 TO 4: LPRINT sum(0,0,0,ntype,answer);" "; :NEXT answer
NEXT ntype
STOP

add_detail:
FOR i=1 TO 96
  class=d(i,1):sex=d(i,2):grade=d(i,3)
  FOR ntype=1 TO 17: FOR state=1 TO 3: orac=types(ntype,state)
    answer=d(i,orac+3)
    sum(class,sex,grade,ntype,answer)=sum(class=,sex,grade,ntype,answer)+1
  NEXT state: NEXT ntype: NEXT i
RETURN

```

Programa 3

Este programa imprime las gráficas que comparan los 17 tipos oracionales entre sí. Está hecho de tal forma que cualquier tipo se pueda combinar con cualquier otro tipo sin limitaciones. Para hacer esto, primero solicita el número de tipos a compararse y luego pide el número (1 al 17) de los tipos.

Programa 3

```

CLEAR
DEFINT a-Z
DIM info(3,2,2,3,4),tdesc$(17),t(17),sum(17,4)
OPEN "nilda.dat" FOR INPUT AS #1
FOR i1=1 TO 3
  FOR i2=1 TO 2
    FOR i3=1 TO 2
      FOR i4=1 TO 3
        FOR i5=1 TO 4
          INPUT#1,info(i1,i2,i3,i4,i5)
        NEXT
      NEXT
    NEXT
  NEXT
  READ tdesc$(i1)
NEXT
CLOSE #1
DATA "cond. 1","cond. 2","cond. 3","AT","ACau","SOV","PR","AF tipo
DATA "OVS","SS tipo 2","SS tipo 1","SA tipo 1","AR","ACon"
DATA "SA tipo 2","VSO","AL"
class$(1)="baja": class$(2)="alta"
sex$(1)="masculino": sex$(2)="femenino"
grade$(1)="kinder": grade$(2)="tercero": grade$(3)="sexto"

start:
CLS
INPUT "Enter number of types to compare";tc
FOR i1=1 TO tc: PRINT "enter type";i1;:INPUT t(i1):NEXT
PRINT "graphs are being created..."
' OPEN "con:5/5/630/180/Graphs" FOR OUTPUT AS #1
OPEN "prt:" FOR OUTPUT AS #1
PRINT#1,CHR$(27)"[4w";CHR$(27)"[Oz"
FOR i=1 TO tc
  i1=t(i)
  GOSUB graph2
  GOSUB graph3
NEXT
GOSUB graph1
GOSUB graph4
GOSUB graph5
GOSUB graph6
GOSUB graphall
PRINT "graphs completed."
INPUT "Print another set";a$
IF UCASE$(a$)(">"Y) THEN CLOSE#1: STOP ELSE GOTO start:

graph1:
FOR i4=1 TO 3
FOR i2=1 TO 2
gtitle grade$(i4)+"/"+class$(i2),"contestaciones"
clr sum()
FOR i=1 TO tc: i1=t(i): FOR i3=1 TO 2:FOR i5=1 TO 4
  sum(i1,i5)=sum(i1,i5)+INT(info(i1,i2,i3,i4,i5))
NEXT: NEXT: NEXT
FOR i5=1 TO 4
  t#=CHR$(64+i5):p=0:s#="" ": bar t#,p,s#: t#="" "
  FOR i=1 TO tc:i1=t(i)
    p=INT(sum(i1,i5)/48*100)
    t#="" "+tdesc$(i1)
    s#=CHR$(64+i1)
    bar t#,p,s#
  
```

```
NEXT
glegend
NEXT: NEXT: RETURN
```

173

```
graph2:
FOR i4=1 TO 3
gtitle tdesc$(i1)+"/"+grade$(i4),"contestaciones"
clr sum()
FOR i2=1 TO 2: FOR i3=1 TO 2: FOR i5=1 TO 4
sum(i2,i5)=sum(i2,i5)+INT(info(i1,i2,i3,i4,i5))
NEXT: NEXT: NEXT
FOR i5=1 TO 4
t#=CHR$(64+i5):p=0:s#="" ": bar t#,p,s#: t#="" "
FOR i2=1 TO 2
p=INT(sum(i2,i5)/48*100)
IF i2=1 THEN s#="B" ELSE s#="A"
bar t#,p,s#
NEXT
NEXT
glegend
NEXT: RETURN
```

```
graph3:

gtitle tdesc$(i1),"contestaciones"
clr sum()
FOR i3=1 TO 2: FOR i2=1 TO 2: FOR i4=1 TO 3:FOR i5=1 TO 4
sum(i3,i5)=sum(i3,i5)+INT(info(i1,i2,i3,i4,i5))
NEXT: NEXT: NEXT: NEXT
FOR i5=1 TO 4
t#=CHR$(64+i5):p=0:s#="" ": bar t#,p,s#: t#="" "
FOR i3=1 TO 2
p=INT(sum(i3,i5)/144*100)
IF i3=1 THEN s#="M" ELSE s#="F"
bar t#,p,s#
NEXT
NEXT
glegend
RETURN
```

```
graph4:
FOR i4=1 TO 3
FOR i3=1 TO 2
FOR i2=1 TO 2
gtitle grade$(i4)+"/"+sex$(i3)+"/"+class$(i2),"contestaciones"
clr sum()
FOR i=1 TO tc: i1=t(i):FOR i5=1 TO 4
sum(i1,i5)=sum(i1,i5)+INT(info(i1,i2,i3,i4,i5))
NEXT: NEXT
FOR i5=1 TO 4
t#=CHR$(64+i5):p=0:s#="" ": bar t#,p,s#: t#="" "
FOR i=1 TO tc:i1=t(i)
p=INT(sum(i1,i5)/24*100)
t#="" "+tdesc$(i1)
s#=CHR$(64+i1)
bar t#,p,s#
NEXT
NEXT
glegend
NEXT: NEXT: NEXT: RETURN
```

```
graph5:
FOR i4=1 TO 3
gtitle grade$(i4)+"/Todos","contestaciones"
clr sum()
```

```

FOR i1=1 TO tc: i1=t(i):FOR i2=1 TO 2:FOR i3=1 TO 2:FOR i4=1 TO 4
  sum(i1,i5)=sum(i1,i5)+INT(info(i1,i2,i3,i4,i5))
NEXT: NEXT: NEXT: NEXT
FOR i5=1 TO 4
  t$=CHR$(64+i5):p=0:s$=" ": bar t$,p,s$: t$=" "
  FOR i=1 TO tc:i1=t(i)
    p=INT(sum(i1,i5)/96*100)
    t$=" "+tdesc$(i1)
    s$=CHR$(64+i1)
    bar t$,p,s$
  NEXT
NEXT
glegend
NEXT: RETURN

```

174

```

graph6:
FOR i4=1 TO 3
FOR i3=1 TO 2
gtitle grade$(i4)+"/"+sex$(i3),"contestaciones"
clr sum()
FOR i=1 TO tc: i1=t(i):FOR i2=1 TO 2:FOR i5=1 TO 4
  sum(i1,i5)=sum(i1,i5)+INT(info(i1,i2,i3,i4,i5))
NEXT:NEXT: NEXT
FOR i5=1 TO 4
  t$=CHR$(64+i5):p=0:s$=" ": bar t$,p,s$: t$=" "
  FOR i=1 TO tc:i1=t(i)
    p=INT(sum(i1,i5)/48*100)
    t$=" "+tdesc$(i1)
    s$=CHR$(64+i1)
    bar t$,p,s$
  NEXT
NEXT
glegend
NEXT: NEXT: RETURN

```

```

graphall:
gtitle "Todos","contestaciones"
clr sum()
FOR i=1 TO tc: i1=t(i)
FOR i2=1 TO 2: FOR i3=1 TO 2: FOR i4=1 TO 3:FOR i5=1 TO 4
  sum(i1,i5)=sum(i1,i5)+INT(info(i1,i2,i3,i4,i5))
NEXT: NEXT:NEXT:NEXT:NEXT
FOR i5=1 TO 4
  t$=CHR$(64+i5):p=0:s$=" ": bar t$,p,s$: t$=" "
  FOR i=1 TO tc: i1=t(i)
    p=INT(sum(i1,i5)/288*100)
    t$=" "+tdesc$(i1)
    s$=CHR$(64+i1)
    bar t$,p,s$
  NEXT
NEXT
glegend
RETURN

```

```

SUB clr(a(2)) STATIC
FOR i=0 TO UBOUND(a,1)
  FOR j= 0 TO UBOUND(a,2)
    a(i,j)=0
  NEXT: NEXT
END SUB

```

```

SUB gtitle(t1$,t2$) STATIC
PRINT#1,SPACE$(INT((120-LEN(t1$))/2));t1$:PRINT#1," "
PRINT#1,SPACE$(20);
FOR i=1 TO 10:PRINT#1," ";CHR$(48+i1);:NEXT:PRINT#1," "
IF INT(LEN(t2$)/2) <> (LEN(t2$)/2) THEN t2%=t2$+" "
PRINT#1,t2$,SPACE$(20-LEN(t2$)).

```

```
FOR i1=1 TO 10:PRINT#1,"IIII5IIII0";:NEXT:PRINT#1," "  
END SUB
```

```
SUB bar(t$,p,s$) STATIC  
IF LEN(t$)>29 THEN t$=LEFT$(t$,29)  
PRINT#1,t$;SPACE$(19-LEN(t$));"I";  
s$=LEFT$(s$,1)  
FOR i=1 TO p: PRINT#1,s$;:NEXT  
IF p<100 THEN PRINT#1,SPACE$(100-p);"I" ELSE PRINT#1,"I";  
END SUB
```

```
SUB glegend STATIC  
PRINT#1,SPACE$(19);"I";:FOR i=1 TO 100: PRINT#1,"_";:NEXT  
PRINT#1,"I": PRINT#1," ":PRINT#1," "  
END SUB
```

BIBLIOGRAFIA

Avila, Raúl, "Léxico Infantil de México: Palabras tipos y vocablos", en Actas de II Congreso Internacional sobre el Español de América, ed., José G. Moreno de Alba, Universidad Autónoma de México: Facultad de Filosofía y Letras, 1986, 510-517.

_____, G. Ruiz de Bravo Ahuja y B. Galazar Cuarón, Léxico Infantil de México: Recopilación Preliminar, México, 1972.

Barriga Villanueva, Rebeca, "La Producción de Oraciones Relativas en Niños de 6 a 7 Años a la Luz de la Jerarquía de Accesibilidad de Keenan y Comrie", en Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de América, ed., José G. Moreno de Alba, Universidad Autónoma de México: Facultad de Filosofía y Letras, 1986, 371-378.

Bellugi-Klima, Ursula, "Some Language Comprehension Test", in Language Training in Early Childhood Education, ed., C. Lavstelli, Champaign: University of Illinois Press, 1971, 157-169.

Berko, Jean, "The Child's Learning of English Morphology", Word, 1958, 14, 150-177.

Bernstein, Basil, "Socialclass, Language and Socialization", en Language and Social Context, ed., P.P. Giglioli, Harmondsworth: Penguin, 1970, 156-178.

_____, "Social Structure, Language and Learning", en The Psychology of Language, Thought and Instruction, ed., De Cecco, N.Y., Holt, Rinehart, and Winston, 1967, 89-100.

_____, "Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences", en The Ethnography of Communication, número especial de "A", eds., J.J. Gumperz y D. Hymes, Washington, D.C., 1964, 55-69.

_____, "Aspect of Language and Learning in the Genesis of Social Process", JChPP, 1961, 131-324.

_____, "Public Language: Some Sociological Implication of Linguistic Form", BJJ, 1959, 10, 311-326.

Bever, Thomas G., "The Cognitive Basis for Linguistic Structures", en Cognition and the Development of Language, ed., John R. Hayes, New York, 1970, 279-352.

Blake, Robert J., "From Research to the Classroom: Notes of the Subjunctive", Hispania, 1985, 68, 166-173.

_____, "Mood Selection Among Spanish-Speaking Children, Ages 4 to 12", The Bilingual Review/La Revista Bilingüe, 1983, 10, 21-32.

Bloom, L.M., Language Development: Form and Function in Emerging Grammars, Cambridge, Mass. The M.I.T. Press, 1970, 270p.

Braine, M.S., "The Acquisition of Language in Infant and Child", en The Learning of Language, ed., Carroll Reed, National Council of Teachers of English, 1971, 153-186.

_____, "The "Ontogeny of English Phrase Structure, the First Phase" Language, 1963, 39, 1-13.

Brisk, María E., The Spanish Syntax of the Pre-School Spanish-American: The Case of New Mexican Five-Year-Old Children, Ph.D. Dissertation, University of New Mexico, 1972, Microfilm N° 73-16585.

Brown, Roger, A First Language: The Early Stages, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1973, 437p.

_____, Words and Things, Glencoe, Illinois, The Free Press, 1958, 398p.

_____ and U. Bellugi, "Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax", en New Directions in the Study of Language, ed., Lenneberg, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press, 1964, 131-162.

_____ and Fraser, "The Acquisition of Syntax", en Verbal Behavior and Learning: Problems and Processes, ed., C.N. Cofer y B.S. Musgrave, New York, Mc Graw Hill Book Company, 1963, 158-197.

Canalleda, María J., "Sobre Lenguaje Infantil", Filología, 1968-1969, 1970, 13, 39-47.

Carroll, John B., "Language Development in Children", en Psycholinguistics, ed., Saporta, New York, Holt, Rinehart, and Winston, 1961, 331-345.

Cazden, C., "The Neglected Situation in Child Language Research and Education", en Language and Poverty, ed., F. Williams, Chicago: Markham, 1970, 81-101.

_____ and Pilar Beléndez, "The Acquisition of Spanish as a First Language", NIE Quarterly Report, (NIE-G-8-0013 mimeograph), January-March, 1980.

Contreras, Heles, Los Fundamentos de la Gramática Transformacional, México, Siglo XXI, 1973, 223p.

Contreras, Hernán, "Lecturabilidad de los Textos de Comprensión en la Prueba de Aptitud Académica", Revista Lingüística Aplicada, 1985, 23, 83-87.

Cromer, Richard F., "Developmental Strategies for Language", The Development of Cognitive Processes, eds., H. Vernon and M.D. Vernon, London: Academic Press, 1976, 305-358.

Chomsky, Noam, "Language and Mind", en Psychology Today Magazine, 1968, trad. H. Contreras "La Lengua y la Mente", Fundamentos de Gramática Transformacional, México, Siglo XXI, 1973, 189-204.

_____, Language and Mind, New York, Harcourt, Brece World, 1968, trad. J. Ferrater El Lenguaje y el Entendimiento, Barcelona, Seix Barral, 1971, 162p.

_____, Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press, 1965, trad. C.P. Otero, Madrid, Aguilar, 1970, 259p.

_____, Syntactic Structure, The Hague, Mouton, 1957, trad. C.P. Otero, México, Siglo XXI, 1974, 117p.

Dale, Philip S., Language Development: Structure and Function, New York, Holt, Rinehart and Winston, 2a. ed., 1976, 358p.

Deutsch, M. The Disadvantaged Child, New York, Basic Books, 1967, 400p.

Dewart, M.H., "Social Class and Children's Understanding of Deep Structure Sentences", British Journal of Psychology, 1972, 42, 198-203.

Echeverría, Max S., "Programa Computacional Interactivos en Lingüística", Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 1985, 23, 139-142.

_____, "Hacia una Evaluación de Competencia Lingüística en Lengua Materna", Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura, 1983, Año IV, N^o 4.

_____, Desarrollo de la Comprensión Infantil de la Sintaxis Española, Concepción, Chile: Universidad de Concepción, 1978a, 174p.

_____, "Comprensión de la Sintaxis: Teoría y Práctica", Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978b, VI₁, 31-42.

_____, y M. Olivia Herrera, "Incidencia de Variables Socioculturales en la Comprensión de Vocabulario y Sintaxis del Español", ponencia presentada al VI Congreso de ALFAL, Phoenix, Arizona, Sept. 1981. ✓

- Elliot, Alison J., Child Language, New York, Cambridge, University Press, 1981, 194p.
- Francescato, Giuseppe, El Lenguaje Infantil, Estructura y Aprendizaje, Barcelona, Ediciones Península, 1971, 277p.
- Fraser, Colin, U. Bellugi y R. Brown, "Control of Grammar in Imitation, Comprehension and Production", Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1973, 2, 121-135. Reimpreso en Roger Brown, Psycholinguistics, Selected Papers, New York: The Free Press, 1970, 28-55.
- Frazier, Lyn, Charles Clifton, J. Rondall, "Filling Gaps: Decision Principles and Structure in Sentences Comprehension", Cognition, March 1983, 13, 187-222.
- Gili Gaya, Samuel, Estudios de Lenguaje Infantil, Barcelona, Bibliograph, S.A., 1974, 170p.
- _____, Nuestra Lengua Materna, San Juan, Puerto Rico, 1965, 140p.
- _____, Curso Superior de Sintaxis Española, Barcelona, 1961, 347p.
- _____, "Funciones Gramaticales en el Habla Infantil", en Publicaciones Pedagógica, 1960, 60p.
- Ginsburg, H., The Myth of the Deprived Child, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1972, 252p.
- González, Gustavo, The Acquisition of Spanish Grammar by Native Spanish Speakers, Ph.D. Dissertation, University of Texas, Austin, 1970, Microfilm N° 71-11540.
- Guitart, Jorge M., "Sobre el Uso del Subjuntivo en el Habla del Caribe: Teoría y Datos", ponencia presentada al VI Congreso de ALFAL, Caracas, Venezuela, 1978.
- Hadlich, R., Gramática Transformacional del Español, Madrid, Gredos, 1975, 469p.
- Hooper, J. and Tracy Terrell, "A Semantic Based Analysis of Mood in Spanish", Hispania, 1974, 57, 484-494.
- Hunt, K.W., "Recent Measures in Syntactic Development", Elementary English, 1966, 27, 732-739.
- Jensen, Arthur R., "Clase Social y Aprendizaje Verbal", en Presentación del Lenguaje, ed., Francisco Gracia, España, Taurus, 1972, 419-442.

Jodelet, Francois, "Relaciones Asociativas e Integración Sintáctica de Operadores Verbales", en Introducción a la Psicolingüística, ed., Jean Piaget, Buenos Aires, Proteo, 1969, 184-192.

Karmiloff-Smith, Annette, "Language Development After Five", en Language Acquisition, eds., P. Fletcher and M. Garman, Cambridge University Press, 1979, 307-323.

Kernan, K.T. y B.G. Blount, "The Acquisition of Spanish Grammar by Mexican Children", Antropological Linguistics, 1966, 8, 1-14.

Klima, E.S. and U. Bellugi, "Syntactic Regularities in the Speech of Children", en Psycholinguistic Papers, eds., Lyons and R. Wales, Edinburgh, University Press, 1966, 183-208.

Labov, William, Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular, Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1972a, 412p.

_____, Sociolinguistic Patterns, Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1972b, 344p.

_____, "The Logic of Non-Standard English", en Report of the 20th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language and Linguistics, ed., J. Alatis, Monograph Series on Language and Linguistics 22, Washington: Georgetown University Press, 1970.

_____, The Social Stratification English in New York City, Washington, D.C.: Center Applies Linguistic, 1966.

_____, "Hypercorrection by Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change", en Sociolinguistic Proceedings of the 1964 UCLA Sociolinguistic Conference, ed., W. Brigh, La Haya: Mouton, 84-113.

_____, "The Social Motivation of Sound Change", World, 1963, 19, 273-309.

La Civita, A., J. Kean y K. Yamamoto, "Socioeconomic Status of Children and Acquisition of Grammar", Journal of Educational Research, 1966, 60, 71-74.

Lope Blanch, Juan M., "Gramática y Aprendizaje de la Lengua Materna", Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978, VI₁, 43-53.

López Morales, Humberto, Enseñanza de la Lengua: Lingüística para Maestros de Español, Madrid, Playor, 1984, 150p.

_____, "Disponibilidad Léxica y Estratificación Socioeconómica", en Dialectología y Sociolingüística: Temas Puertorriqueños, Madrid, Playor, 1979, 173-181.

_____, "Frecuencia Léxica, Disponibilidad y Programación Curricular, Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978, VI₁, 73-86.

_____, "A Sociolinguistic View of Lexical Availability in Metropolitan San Juan", conferencia dictada al Instituto for Latin American Studies de la University of Wisconsin, 1976.

_____, "Frecuencia y Disponibilidad Léxica en Escolares de Primer Grado", ponencia presentada al IV Congreso de ALFAL, enero de 1975.

McCarthy, Dorothea, "Language Development in Children", en Manual of Child Psychology, ed., L. Carmichael, New York: Wiley, 1954, 492-630.

McNeill, D., The Acquisition of Language: The Study of Developmental of Psycholinguistics, New York, Harper and Row, 1970, 183p.

Millán Garrido, Rosario, Problemas en Torno a la Adquisición del Adjetivo por el Niño, Tesis de Licenciatura, Sevilla, 1984, 189p.

Miller W. and S. Ervin, "The Development of Grammar in Child Language", en Studies of Child Language Development, eds., C.A. Ferguson y D.I. Slobin, New York, Holt, Renihart, Winston, 1973, 355-379.

Montes, José, "Acerca de la Apropiación por el Niño del Sistema Fonológico Español", Thesaurus, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1971, 26, 322-346.

Morales, Amparo, "La Adquisición de Estructuras Sintácticas Complejas y la Enseñanza de la Lengua Materna", Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978, VI₁, 87-102.

Osser, H., M. Wang y F. Zaid, "The Young Child's Ability to Imitate and Comprehend Speech: A Comparison of Two Subcultural Groups", en Child Development, 1969, 40, 1063-1075.

Paraskevopoulos, J.N. y S. Kirk, The Development and Psychometric Characteristic of Revised Illinois: Test of Psycholinguistic Abilities, Urbana: University of Illinois Press, 1969.

Peronard, Marianne, "La Expresión Temporal en las Primeras Etapas de la Adquisición de la Lengua Materna", ponencia presentada en VI Congreso de ALFAL, Phoenix, Arizona, Sept. 1981.

_____, "Variación Diastrática y Lenguaje Infantil", Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978, VI₁, 107-125.

_____ y Luis Gómez-Macken, "Reflexiones Acerca de la Comprensión Lingüística: Hacia un Modelo", Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 1985, 23, 19-32.

Piaget, Jean (ed), Seis Estudios de Psicología, Barcelona, Seix Barral, 1971, 228p.

_____, Introducción a la Psicolingüística, Buenos Aires, Proteo, 1969, 226p.

Rodríguez Bou, Ismael, Recuento de Vocabulario de Pre-Escolares, Río Piedras: Consejo Superior de Enseñanza, 1966, I y II, 1090p.

_____, "La Lengua Hablada en la Escuela Elemental", en Publicaciones Pedagógicas, Río Piedras: Consejo Superior de Enseñanza, 1952, 90p.

Rodríguez Fonseca, Leonilda, "Descripción Estadística de la Actuación Lingüística de Niños de 5 y 6 Años de Edad de la Zona de Caguas", (síntesis) en Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1981, IX₂, 71-89.

_____, "Modos y Tiempos Verbales en la Actuación de Niños de 5 y 6 Años", Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1977, V₂, 127-132.

Shriner, T.H. y L. Miner, "Morphological Structures in the Language Disadvantaged and Advantaged Children", Journal of Speech and Hearing Research, 1968, 11, 605-610.

Slobin, D.I., Psycholinguistics, Glenview, Illinois Scott, Foresman, 1971, trad. G. Aufora Introducción a la Psicolingüística, Buenos Aires, Paidós, 1974, 165p.

Stark, Donald, "Aspectos Gramaticales del Español Hablado en Ayacucho", (mimeografiado), Lima, Perú: Universidad de San Marcos, Plan de Fomento Lingüístico, 1970, 16p.

Turner, Elizabeth Ann y R. Rommetveit, "Focus of Attention in Recall of Active and Passive Sentences", Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1968, 7, 543-548.

_____, "Experimental Manipulation of the Production of Active and Passive Voice in Children", Language and Speech, 1967b, X, 169-180.

van Naerssen, Margaret M., Proposed Acquisition Order of Grammatical Structures for Spanish as a First Language: A Comparison of Thirteen Studies", (mimeografiado) Los Angeles, California: Linguistics Department University of Southern California, Sept. 1979, 59p.

Vaquero de Ramírez, María T., "Enseñar Español, pero ¿Qué Español?", Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978, VI₁, 127-146.

Villamil de Forastieri, Blanca, "El Desarrollo de la Lengua Materna y su Relación con el Aprendizaje de la Lectura", Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978, VI₁, 147-161.

Wells, Gordon, "Variation in Child Language", en Language Acquisition eds., P. Fletcher y M. Garman, Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1979, 377-395.

TABLA DE CONTENIDO

	<u>Página</u>
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I: PROPOSITOS DEL PRESENTE ESTUDIO.....	8
1. Bibliografía revisada.....	8
2. Propósitos generales.....	25
3. Marco teórico.....	28
4. Campos específicos de la investigación.....	31
5. Hipótesis de trabajo.....	32
CAPITULO II: ASPECTOS METODOLOGICOS.....	34
1. Requisitos para la confección de un test de comprensión.....	34
2. Estructura de la prueba de comprensión.....	35
2.1 La prueba de actuación.....	36
2.2 La prueba de selección múltiple: semánticamente paralela.....	37
2.3 Validación de las pruebas.....	37
2.4 Los sujetos de la muestra.....	38
2.5 Entrevistas.....	40
2.6 Análisis de datos.....	41
CAPITULO III: ACTIVAS Y PASIVAS REVERSIBLES.....	45
1. Naturaleza del trabajo.....	45
2. Resultados.....	47
3. Las activas reversibles.....	47
4. Las pasivas reversibles.....	50
CAPITULO IV: CONFIGURACIONES ORACIONALES.....	57
1. Naturaleza del trabajo.....	57
2. Resultados.....	60
3. Oración SOV.....	60
4. Oración OSV.....	63
5. Oración OVS.....	68
6. Oración VSO.....	71
7. Oración VOS.....	75
CAPITULO V: LA SUBORDINACION.....	79
1. Naturaleza del trabajo.....	79
2. Resultados.....	80
3. Las subordinadas sustantivas.....	80
3.1 Sustantivas "tipo 1".....	81
3.2 Sustantivas "tipo 2".....	84

	<u>Página</u>
3.3 Subordinada adjetiva.....	91
3.3.1 Subordinadas adjetivas con el relativo "que" función sujeto tipo 1..	93
3.3.2 Subordinadas adjetivas con el relativo "que" función objeto tipo 2..	99
4. Subordinadas adverbiales.....	103
4.1 Adverbial de tiempo.....	104
4.2 Adverbial de causa.....	108
4.3 Adverbial condicional.....	114
4.4 Adverbial de lugar.....	123
4.5 Adverbial de finalidad.....	129
4.5.1 Adverbial de finalidad tipo 1....	129
4.5.2 Adverbial de finalidad tipo 2....	132
CAPITULO VI: RESULTADOS GENERALES.....	137
1. Activas y pasivas reversibles.....	137
2. Configuraciones oracionales.....	140
3. Subordinadas.....	143
3.1 Sustantivas tipo 1 y tipo 2.....	143
3.2 Subordinadas adjetivas tipo 1 y tipo 2...	145
3.3 Subordinadas adverbiales.....	148
CONCLUSIONES.....	153
APENDICE A.....	159
APENDICE B.....	167
BIBLIOGRAFIA.....	176
TABLA DE CONTENIDO	
TABLA DE CUADROS	

TABLA DE CUADROS

		<u>Página</u>
<u>Cuadro 1</u>	Descripción de sujetos de la muestra, según edad, nivel sociocultural (NSC) y sexo.	40
<u>Cuadro 2</u>	Porcentaje de aciertos en la activa reversible, según la variable edad.	47
<u>Cuadro 3</u>	Porcentaje de aciertos en las activas, según variable sexo.	48
<u>Cuadro 4</u>	Porcentaje de aciertos en las activas, según variable nivel sociocultural (NSC).	49
<u>Cuadro 5</u>	Porcentaje de aciertos en las activas reversibles, según edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	49
<u>Cuadro 6</u>	Porcentaje de aciertos en las pasivas, según la variable edad.	51
<u>Cuadro 7</u>	Porcentaje de aciertos en las pasivas reversibles, según variable sexo.	53
<u>Cuadro 8</u>	Porcentaje de aciertos en las pasivas reversibles, según el nivel sociocultural (NSC).	54
<u>Cuadro 9</u>	Porcentaje de aciertos en las pasivas reversibles, según edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	55
<u>Cuadro 10</u>	Porcentaje de aciertos en la SOV, según la variable edad.	60
<u>Cuadro 11</u>	Porcentaje de aciertos en la SOV, según la variable sexo.	61
<u>Cuadro 12</u>	Porcentaje de aciertos en la SOV, según la variable nivel sociocultural (NSC).	61
<u>Cuadro 13</u>	Porcentaje de aciertos de la SOV, según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	62
<u>Cuadro 14</u>	Porcentaje de aciertos en la OSV, según la variable edad.	63
<u>Cuadro 15</u>	Porcentaje de aciertos en la OSV, según la variable sexo.	64

		<u>Página</u>
<u>Cuadro 16</u>	Porcentaje de aciertos en la OSV, según la variable nivel sociocultural (NSC).	65
<u>Cuadro 17</u>	Porcentaje de aciertos en la OSV, según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	66
<u>Cuadro 18</u>	Porcentaje de aciertos en la OVS, según la variable edad.	68
<u>Cuadro 19</u>	Porcentaje de aciertos en la OVS, según la variable sexo.	69
<u>Cuadro 20</u>	Porcentaje de aciertos en la OVS, según la variable nivel sociocultural (NSC).	70
<u>Cuadro 21</u>	Porcentaje de aciertos en la OVS, según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	70
<u>Cuadro 22</u>	Porcentaje de aciertos en la VSO, según la variable edad.	72
<u>Cuadro 23</u>	Porcentaje de aciertos en la VSO, según la variable sexo.	72
<u>Cuadro 24</u>	Porcentaje de aciertos en la VSO, según la variable nivel sociocultural (NSC).	73
<u>Cuadro 25</u>	Porcentaje de aciertos en la VSO, según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	73
<u>Cuadro 26</u>	Porcentaje de aciertos en la VOS, según la variable edad.	75
<u>Cuadro 27</u>	Porcentaje de aciertos en la VOS, según la variable sexo.	76
<u>Cuadro 28</u>	Porcentaje de aciertos en la VOS, según la variable nivel sociocultural (NSC).	76
<u>Cuadro 29</u>	Porcentaje de aciertos en la VOS, según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	77
<u>Cuadro 30</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función sujeto (tipo 1), según la variable edad.	81

<u>Cuadro 31</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función sujeto (tipo 1), según la variable sexo.	82
<u>Cuadro 32</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función sujeto (tipo 1), según la variable nivel sociocultural (NSC).	82
<u>Cuadro 33</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función sujeto (tipo 1), según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	83
<u>Cuadro 34</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función objeto (tipo 2), según la variable edad.	85
<u>Cuadro 35</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función objeto (tipo 2), según la variable sexo.	86
<u>Cuadro 36</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función objeto (tipo 2), según la variable nivel sociocultural (NSC).	88
<u>Cuadro 37</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada sustantiva función objeto (tipo 2), según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	89
<u>Cuadro 38</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo <u>que</u> función sujeto (tipo 1), según la variable edad.	93
<u>Cuadro 39</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo <u>que</u> función sujeto (tipo 1), según la variable sexo.	95
<u>Cuadro 40</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo <u>que</u> función sujeto (tipo 1), según la variable sociocultural (NSC).	96
<u>Cuadro 41</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo <u>que</u> función sujeto (tipo 1), según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	97
<u>Cuadro 42</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo <u>que</u> función objeto (tipo 2), según la variable edad.	99

		<u>Página</u>
<u>Cuadro 43</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo <u>que</u> función objeto (tipo 2), según la variable sexo.	100
<u>Cuadro 44</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo <u>que</u> función objeto (tipo 2), según la variable sociocultural (NSC).	101
<u>Cuadro 45</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adjetiva-relativo <u>que</u> función objeto (tipo 2), según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	102
<u>Cuadro 46</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adverbial de tiempo, según la variable edad.	104
<u>Cuadro 47</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adverbial de tiempo, según la variable sexo.	106
<u>Cuadro 48</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adverbial de tiempo, según la variable nivel sociocultural (NSC).	107
<u>Cuadro 49</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adverbial de tiempo, según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	107
<u>Cuadro 50</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adverbial de causa, según la variable edad.	108
<u>Cuadro 51</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adverbial de causa, según la variable sexo.	110
<u>Cuadro 52</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adverbial de causa, según la variable nivel sociocultural (NSC).	111
<u>Cuadro 53</u>	Porcentaje de aciertos en la subordinada adverbial de causa, según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	112
<u>Cuadro 54</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial condicional, según la variable edad.	114
<u>Cuadro 55</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial condicional, según la variable sexo.	116
<u>Cuadro 56</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial condicional, según la variable nivel sociocultural (NSC).	117

<u>Cuadro 57</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial condicional, según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	118
<u>Cuadro 58</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial de lugar, según la variable edad.	124
<u>Cuadro 59</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial de lugar, según la variable sexo.	125
<u>Cuadro 60</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial de lugar, según la variable nivel sociocultural (NSC).	126
<u>Cuadro 61</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial de lugar, según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	127
<u>Cuadro 62</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con el mismo sujeto (tipo 1), según la variable edad.	129
<u>Cuadro 63</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con el mismo sujeto (tipo 1), según la variable sexo.	130
<u>Cuadro 64</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con el mismo sujeto (tipo 1), según la variable nivel sociocultural (NSC).	131
<u>Cuadro 65</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con el mismo sujeto (tipo 1), según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	132
<u>Cuadro 66</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con diferente sujeto (tipo 2), según la variable edad.	133
<u>Cuadro 67</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con diferente sujeto (tipo 2), según la variable sexo.	134
<u>Cuadro 68</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con diferente sujeto (tipo 2), según la variable nivel sociocultural (NSC).	135
<u>Cuadro 69</u>	Porcentaje de aciertos en la adverbial de finalidad con diferente sujeto (tipo 2), según las variables: edad, sexo y nivel sociocultural (NSC).	135