

Variables de diseño en la investigación psicolingüística de la sintaxis infantil

Francisco Salvador Mata
Universidad de Granada

RESUMEN

Objetivo de este artículo es hacer una revisión bibliográfica de las investigaciones sobre sintaxis infantil.

Las variables lingüísticas (variables dependientes) se agrupan en cuatro conjuntos: 1) longitud; 2) complejidad; 3) estructura; 4) errores sintácticos. Las variables independientes se reducen a tres: 1) edad; 2) sexo; 3) clase social.

Se acusa una escasez de investigaciones sobre el tema en lengua española. En las investigaciones analizadas se detecta una coincidencia fundamental en los objetivos, pero no en los métodos ni en la teoría lingüística o psicológica subyacentes. Tales discrepancias dificultan la comparación de resultados, obtenidos en las diversas investigaciones.

Se necesita más elaboración teórica y un mayor número de investigaciones.

En el marco general de la Psicolingüística evolutiva, el plano sintáctico ha sido ampliamente estudiado por psicólogos y lingüistas tanto angloamericanos como soviéticos, algo menos por los franceses y escasamente por los españoles.

En el artículo se presentan varias revisiones bibliográficas, para hacer, luego, un análisis de aspectos puntuales (variables de diseño), recogidos en tales estudios (LEOPOLD, 1948; CARROLL, 1960; IRWIN, 1960; McCARTHY, 1964; SLOBIN, 1966; COYAUD, 1967; FRANCESCATO, 1971; PALERMO y MOLFESE, 1972; SIMON, 1973; GOSS, 1980; OLERON, 1980; DELVAL, 1981).

Los autores citados han hecho una recopilación de los estudios sobre lenguaje infantil, siguiendo criterios cronológicos o metodológicos. Pero cada cual ha seleccionado bien a sus autores preferidos bien a los que en ese momento eran conocidos.

Nuestro objetivo es diseñar un marco adecuado en el que puedan insertarse dichos estudios. Seguiremos, por tanto, un criterio conceptual.

1. Revisiones bibliográficas

La primera revisión de investigaciones sobre sintaxis infantil se debe al eminente lingüista F. Leopold (1948). El autor recoge las investigaciones realizadas en Europa, cuya orientación es predominantemente filosófica.

Le sigue en importancia el amplio capítulo, elaborado por McCarthy (1964) para el *Manual de Psicología Infantil*, dirigido por L. Carmichael. La autora recoge los estudios realizados desde finales del siglo XIX hasta 1954, fecha de la 2ª edición del Manual, en inglés (la 1ª se remonta a 1946).

En 1960 J. B. Carroll escribe para la *Encyclopedia of Educational Research* el capítulo «Language Development», que sustituye al escrito por McCarthy en 1950. El mismo año aparece en el *Manual*, dirigido por H. Mussen una síntesis de métodos de investigación en lingüística infantil (IRWIN, 1960).

En un «reading», editado por Smith y Miller, D. I. Slobin presenta una síntesis de estudios psicolingüísticos, realizados en la escuela rusa hasta la fecha de publicación (SLOBIN, 1966).

En 1967, Maurice Coyaud en un artículo, cuya finalidad es la crítica de la recogida de corpus y la elaboración de gramáticas infantiles de tipo distribucional, presenta una panorámica de los estudios sobre el lenguaje infantil en la escuela americana, dedicando especial atención al campo de la psicolingüística (COYAUD, 1967).

Los estudios que abordan la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños hacen un recuento de los diversos autores, destacando objetivos, métodos y resultados de la investigación. Como ejemplo citaré: *El lenguaje infantil* (FRANCESCATO, 1971), *El niño y la adquisición del lenguaje* (OLERON, 1980), «El habla y el lenguaje» (GOSS, 1980).

Palermo y Molfese hicieron notar que casi todos los estudios realizados (y por tanto las revisiones existentes) se detenían como límite superior en la edad de 5 años. Los autores explicaban este fenómeno por la importancia concedida a los primeros estadios en la adquisición del lenguaje. En un extenso artículo («review») del *Psychological Bulletin*, los autores recogen estudios sobre adquisición del lenguaje en niños mayores de 5 años. Tales estudios abordan, fundamentalmente, la comprensión lingüística del niño en relación con su desarrollo cognitivo. El modelo teórico-metodológico es el de la gramática generativo-transformativa.

Antes de abordar el análisis de los diversos aspectos tratados por los estudios sobre la sintaxis infantil, haremos unas observaciones que sirvan de límite y guía en nuestra revisión bibliográfica:

1ª) Todas las investigaciones coinciden en unos objetivos fundamentales: 1) describir la génesis y el desarrollo de las estructuras sintácticas; 2) comparar el desarrollo sintáctico con otros parámetros del desarrollo general.

2ª) Los estudios se diferencian entre sí tanto por el método lingüístico seguido como por la teoría lingüística o psicológica subyacente. Por razones de espacio no abordaremos esta cuestión.

3ª) Nuestra revisión se centra en el nivel macrosintáctico, es decir, se centra en la estructura de la frase (o la oración) y en sus elementos estructurales (proposiciones, elementos relacionantes, marcas...).

4ª) Se incluyen como variables independientes (o factores diferenciales) la edad, el sexo y la clase social de los sujetos.

2. Variables lingüísticas

Los diversos aspectos lingüísticos analizados se constituyen en variables operativas, en un diseño cuasi-experimental. Todas las variables giran en torno a una unidad lingüística: la oración («phrase», en francés, o «sentence», en inglés), la proposición («clause», en inglés) o el texto.

2.1. Longitud

Esta característica se operativiza de diversos modos, en función de la unidad lingüística y el tipo de medida adoptados. Respecto a la primera, la mayoría de los autores toman la frase (oración) o la proposición.

Según McCarthy, el primero que diseñó esta variable fue Nice (1925) a quien siguieron otros muchos investigadores, citados por la autora (McCarthy, 1964, pp. 616-619). La misma unidad lingüística (oración o

proposición) es adoptada por otros investigadores (ANDERSON, 1937; HARRELL, 1957; LAWTON, 1963; ESPERET, 1976).

Otros investigadores adoptan otra unidad lingüística. Así, por ejemplo, la «unidad T» («terminal syntactic unit»), definida por Hunt como el conjunto de una proposición principal y otra subordinada (PALERMO y MOLFESE, 1972). Esta unidad es adoptada por O'Donnell y colaboradores (1967). Otra unidad lingüística es el enunciado (LENTIN, 1971).

Para todos los autores mencionados, el criterio de medida es el número de palabras por unidad lingüística.

Algunos investigadores adoptan como unidad lingüística el texto. En este caso, el criterio de medida es el número de palabras por texto (HARRELL, 1957; BERSE, 1974) o el número de frases (GILI GAYA, 1972; SIMON, 1973).

Otros autores establecen como criterio de medida el número de morfemas. El «morpheme» es definido en el marco teórico-metodológico de la gramática distribucional (McNEILL, 1970; MENYUK, 1971; BROWN, 1973).

Todos los autores observan que la longitud media de la frase o del texto se incrementa en función de la edad de los sujetos. Este fenómeno lo interpretan como un índice de desarrollo. Según estos autores, la longitud de la frase implica un número mayor de elementos, cuya estructuración exige una mayor habilidad para asegurar la coherencia entre ellos.

2.2. Complejidad

Este aspecto sintetiza diversos aspectos de la unidad lingüística: tanto el aspecto estructural cualitativo (tipo de relaciones entre elementos de la estructura) como el cuantitativo (número de elementos relacionados).

Tres estrategias fundamentales se han utilizado para operativizar este constructo: a) la oposición estructuras simples/ complejas; b) elementos relacionantes (conectores, conjunciones, relativos...); c) los índices de complejidad o de subordinación.

Respecto a la primera estrategia, una estructura se considera más compleja que otra, en función del número de elementos de que consta (complejidad cuantitativa o numérica) o según el tipo de relación entre los elementos. Por ejemplo, una relación por coordinación es menos compleja que la relación por subordinación; las estructuras insertas son más complejas que las estructuras lineales (BATTACCHI y MONTANINI, 1965).

La hipótesis teórica que subyace a esta estrategia metodológica aparece claramente formulada en esta cita de L. Labrant, pionera en la investigación psicolingüística: «Rightly understood, the process of learning is largely the

process of acquiring relationships. As the child learns, therefore, he must constantly be aware of relations. If he writes about the matters which are vivid experiences to him, he is certain to have a demand for sentences which clarify relationships. We can consequently expect abundant use of dependent clauses» (LABRANT, 1934, p.86).

La mayoría de los autores que han abordado el tema analizan la complejidad del texto o de la oración en perspectiva evolutiva. La evolución se manifiesta como un incremento de las estructuras complejas en detrimento de las estructuras simples (STORMZAND y O'SHEA, 1924; LABRANT, 1934; BEAR, 1939; HEIDER y HEIDER, 1940; WATTS, 1944; HARRELL, 1957; O'DONNELL y otros, 1967; SIMON, 1973; ESPERET, 1976; SALVADOR MATA, 1984).

Algunas investigaciones, realizadas en las universidades de Berkeley y Harvard, han adoptado como modelo teórico el de la gramática distribucional o el de la generativo-transformativa.

Los que siguen el primer modelo parten de la hipótesis de que la lengua infantil es un idioma desconocido, cuyas reglas hay que descubrir en el «corpus». Siguen este modelo Braine (1963), Miller y Ervin (1964), Brown y Fraser (1964), Klima y Bellugi (1966), Sabeau-Jouannet (1967). Todos estos autores han sido incluidos en varias revisiones bibliográficas (COYAUD, 1967; FRANCESCATO, 1971; OLERON, 1981).

Los investigadores que adoptan el modelo teórico de la gramática transformativa definen la complejidad en función del número de transformaciones necesarias para producir la oración (McNEILL, 1970; MENYUK, 1971; BROWN, 1973).

L. Lentin estudia la evolución en lo que la autora denomina «introducidos de complejidad» (conjunciones, relativos..). La autora descubre que mientras unos se mantienen constantes (medidos en porcentaje sobre el total de introducidos), otros aumentan (LENTIN, 1971).

El estudio evolutivo sobre el uso de conjunciones, consideradas como indicadores de subordinación y, por ende, de complejidad sintáctica, ha sido el campo preferido por los lingüistas y psicólogos de orientación cognitiva. Entre ellos destacan los que siguen el enfoque piagetiano (SINCLAIR, 1978).

En los límites marcados en nuestra revisión bibliográfica, hemos de reseñar la que consideramos como la primera investigación en español, de carácter empírico, sobre la sintaxis infantil (GILI GAYA, 1972). Aunque la mayoría de las observaciones se refieren a aspectos morfológicos o morfosintácticos, las referidas a la adquisición de las conjunciones caen de lleno en nuestro campo de estudio. El enfoque declarado es lingüístico, aunque, como es obvio, no excluye la conexión psicológica: «...no estudiamos en modo alguno el pensamiento infantil, sino las formas verbales de expresión

que el niño aprende a imitar de los adultos» (GILI GAYA, 1972, p. 35).

Una forma más elaborada de medir la complejidad son los llamados «índices de complejidad» o «índices de subordinación». Comentaremos diferentes fórmulas.

Los primeros investigadores que diseñaron un índice de complejidad, ya en el primer cuarto del siglo XX, fueron Stormzand y O'Shea (1924). El índice se expresa en un cociente, cuyo numerador es el número de proposiciones subordinadas («dependent clauses») y cuyo denominador es el número de oraciones («sentences») en un texto. Un investigador francés introduce una variante en este índice: para evitar números pequeños en el cociente, lo multiplica por 10 (SIMON, 1973).

Williams asignó un coeficiente de ponderación a cada tipo de oración, en función de la presencia o no de aquellos elementos considerados imprescindibles para la correcta comprensión de la frase. Los coeficientes eran: 0, para oraciones incomprensibles; 1, para oraciones incompletas; 2, para oraciones completas. Del mismo modo asignó puntuaciones ponderadas, según el grado de complejidad de la oración: 0, para oraciones incomprensibles; 1, para oraciones simples; 2, para oraciones compuestas; 3, para oraciones complejas; 4, para oraciones compuestas-complejas (McCARTHY, 1964, p. 625).

Hoppes diseñó un índice, estableciendo un cociente, cuyo numerador eran las proposiciones subordinadas y cuyo denominador, las proposiciones coordinadas (HARRELL, 1957, p. 8).

El índice más utilizado en la investigación angloamericana, denominado índice de subordinación, fue diseñado por L. Labrant. El índice es también un cociente, en cuyo numerador figuran las proposiciones dependientes y en cuyo denominador figura el número total de proposiciones (LABRANT, 1934, p. 63). Este índice ha sido utilizado por muchos investigadores (ANDERSON, 1937; HEIDER y HEIDER, 1940; WATTS, 1944; HARRELL, 1957; BERNSTEIN, 1962; SAMPSON, 1965).

Otro índice de subordinación, muy utilizado en el campo sociolingüístico, ha sido el diseñado por Loban (1963). El índice está concebido como una puntuación global de la subordinación. A cada sintagma dependiente se le asigna un coeficiente de ponderación, según el grado de dependencia. El índice ha sido utilizado por varios investigadores (LAWTON, 1963; BERSE, 1974; GOLDBERG, 1976; ESPERET, 1976).

En nuestra investigación para el doctorado utilizamos cuatro índices. El índice CPI, similar al elaborado por Simon (1973), pero con ligeras matizaciones en la operativización de las variables. El índice CP4, similar al de Hoppes, pero invirtiendo los términos del cociente (coordinadas /

subordinadas). Diseñamos otros dos índices nuevos. Uno (CP3), que relaciona estructuras de coordinación (numerador del cociente) con estructuras de subordinación (denominador). Otro, más complejo, al que denominamos índice ponderado de complejidad, (CP2), cuya estructura es la siguiente: a las diversas estructuras oracionales se les asigna un coeficiente, según el grado de complejidad: 1, para oraciones simples; 2, para yuxtaposición y coordinación; 3, para subordinación de primer grado; 4, para subordinación de segundo grado; 5, para subordinación de tercer grado. La suma total de puntuaciones se divide por el número total de oraciones del texto (SALVADOR MATA, 1984, pp. 184-87).

2.3. *Estructura sintáctica*

Resulta difícil separar estructura y complejidad. La distinción tiene sólo carácter metodológico. En cierto sentido, estructura y complejidad son las caras de una misma moneda.

El análisis de las estructuras sintácticas de una lengua es una operación compleja, que comprende desde la segmentación del texto en unidades menores (enunciados, oraciones, proposiciones...) hasta el análisis de las posibilidades combinatorias de los diversos elementos que las componen (Por ejemplo la estructura S + V + CD / S + V + A..).

Nuestra exposición se centrará en dos aspectos fundamentales: la estructura de la oración y los diversos tipos de oraciones y proposiciones. Y ello, en perspectiva evolutiva.

En la investigación psicolingüística, la oración («sentence»), como unidad sintáctica, y su diversa tipología, ha sido menos utilizada que la proposición. McCarthy presenta una revisión de los primeros estudios sobre la estructura de la oración y su evolución, en función de la edad de los sujetos que la producen (McCARTHY, 1964, pp.620-624). Otros investigadores han utilizado también esta unidad lingüística (STORMZAND y O'SHEA, 1924; BEAR, 1939; HEIDER y HEIDER, 1940; TERS y TERS, 1952; HARRELL, 1957; TEMPLIN, 1957; SIMON, 1973; AGULLO, 1975; SALVADOR MATA, 1984).

La proposición, como unidad lingüística de análisis, ha sido más ampliamente utilizada por los investigadores. A la relación de autores, que han estudiado la estructura de la oración, hay que añadir ahora los nombres de Labrant (1934), Watts (1944), Lawton (1963) y Esperet (1976).

Labrant defiende el empleo de la proposición, como unidad lingüística, con preferencia a la oración, porque, según ella, resulta más objetivamente delimitable. En efecto, la segmentación de tales unidades no se ve afectada

por las deficiencias de puntuación en los textos infantiles (LABRANT, 1934, p. 6).

Una investigación, ya clásica, determinó que las proposiciones sustantivas eran las más frecuentes en el habla; las adverbiales permanecían estables a lo largo de la evolución (de los 3 a los 8 años de edad), mientras que las adjetivas tenían una importancia relativa (BOYD, 1927).

No hay acuerdo entre los investigadores acerca de la edad terminal en la adquisición de estructuras sintácticas. Unos la fijan muy temprano, a los 4 ó 5 años (MENYUK, 1963); otros la prolongan hasta los 8 años (TEMPLIN, 1957). Incluso algunos la sitúan en la adolescencia (LOBAN, 1963; O'DONNELL y otros, 1967).

Algunos investigadores, situados en el marco teórico de la gramática transformativa, han centrado su atención en el fenómeno de la comprensión de estructuras sintácticas, a cuyo efecto han seleccionado algunas estructuras o reglas de transformación más complejas y han descrito su evolución en los niños. El objetivo final de tales investigaciones era demostrar empíricamente el modelo chomskyano, que explica las relaciones entre estructura profunda y estructura superficial.

Utilizando el método experimental (clínico) diseñado por Piaget, C. Chomsky estudia la comprensión de algunas estructuras sintácticas en niños de 5 a 10 años de edad (estructuras de pronominalización, estructuras oracionales cuyos sujetos fueran diferentes en la estructura profunda y en la superficial). La autora establece diversos estadios en el proceso de comprensión y en las estrategias utilizadas por los sujetos para decodificar la estructura de la frase. La autora cree que la evolución continúa más allá de la edad de 10 años (CHOMSKY, 1969).

Palermo y Molfese (1972) han recogido en su revisión bibliográfica otros autores, que han realizado investigaciones similares a la de C. Chomsky: Kessel (1970) sobre las relaciones de los verbos ingleses «ask» y «tell»; Cromer (1970) sobre las relaciones estructura superficial-estructura profunda en los adjetivos y en la oración pasiva. El estudio de la comprensión y producción de la oración pasiva ha sido abordado por varios autores: Slobin (1966); Turner y Rommetveit (1967); Hayhurst (1967) y Gaer (1969).

Como una réplica del trabajo de C. Chomsky, con idénticos planteamientos teóricos y metodológicos, M. S. Echeverría realizó una investigación con escolares chilenos, de 5 a 10 años de edad, con el fin de analizar la comprensión de algunas estructuras sintácticas del español: orden de los elementos constituyentes sujeto-verbo-objeto; estructuras oracionales en voz pasiva; estructuras de subordinación con infinitivo; la estructura «que +

subjuntivo»; proposiciones dependientes de los verbos «preguntar», «contar», «prometer», «decir» (ECHEVERRIA, 1976-77).

El autor aporta los siguientes resultados (ECHEVERRIA, 1976-77, pp. 190-205):

1º) De las estructuras estudiadas, algunas ya han sido adquiridas antes de los 5 años; otras se adquieren en el período estudiado y otras, incluso, se adquirirán después de los 10 años de edad. El criterio para determinar la adquisición es el porcentaje de sujetos que responden adecuadamente a las pruebas de comprensión, diseñadas por el investigador.

2º) El desarrollo sintáctico tiene un componente grupal, pero es más decisivo el factor individual.

3º) Los niños utilizan reglas gramaticales (estrategias de comprensión) distintas a las adoptadas por los adultos.

4º) Existe una tendencia a la codificación directa de las estructuras superficiales, sobre todo en los niños más pequeños.

5º) Las etapas en la adquisición de las estructuras sintácticas se establecen en función de la secuencia de adquisición.

2.4. Errores sintácticos

La denominación de esta variable tiene claras connotaciones negativas, que ponen en evidencia el marco teórico-normativo de las investigaciones. Algunos autores han intentado paliar este efecto negativo, denominando a tales errores «formas restringidas» («restricted forms»: MENYUK, 1971).

Se ha comprobado que los errores en la construcción de oraciones tienden a desaparecer con la edad. Por ello, son interpretados como un índice de progreso hacia la madurez lingüística (TEMPLIN, 1957; O'DONNELL y otros, 1967).

Se incluyen en esta variable las disfunciones en el uso de los signos gráficos (punto, coma...), por cuanto la puntuación está relacionada con un factor sintáctico: la puntuación (ALARCOS, 1968; VEDENINA, 1973). En efecto, la puntuación es un signo sintáctico cuya función, entre otras, es encuadrar construcciones independientes (oraciones) o estructuras insertas en la oración (proposiciones). En nuestra investigación analizamos las discrepancias en el uso de los signos de puntuación y de los nexos para delimitar las unidades lingüísticas, oración y proposición (SALVADOR MATA, 1984).

3. *Correlación del desarrollo sintáctico con otros parámetros del desarrollo*

Aunque son muchos los factores relacionados con el lenguaje, los estudios diferenciales, referidos al plano sintáctico son escasos.

3.1. *El factor sexo*

Ph. Dale subraya la escasa incidencia de este factor en el ámbito general de la adquisición del lenguaje. El autor cita un trabajo de Maccoby y Jacklin (1974) sobre el desarrollo psicosexual, en el que no aparecen muchos datos referidos al desarrollo lingüístico; lo cual puede significar que no existen tales diferencias o son escasas (DALE, 1980, p. 381).

Por lo que respecta al plano sintáctico, McCarthy recoge varios estudios, realizados en la década de los años '20. En todos aparecen diferencias significativas, a favor de las niñas. Pero ya la autora hace notar que tales diferencias son pequeñas y los datos escasos (McCARTHY, 1964, pp. 650-654).

En investigaciones posteriores se observan algunas divergencias. En unas no aparecen tales diferencias (LABRANT, 1934; ANDERSON, 1937). Otras detectan alguna diferencia, a favor de las niñas, sólo en una variable: en la oración compleja (BEAR, 1939), en la longitud de la composición (HARRELL, 1957) o en el índice de subordinación de Labrant (SAMPSON, 1965). En cambio, no se detectaron diferencias significativas en el uso de subordinadas (TEMPLIN, 1957) ni en diversas estructuras sintácticas (MENYUK, 1963) ni en el índice de complejidad de Loban (BERSE, 1974).

En nuestra investigación, de las 44 variables analizadas, sólo en dos aparecieron diferencias significativas, a favor de las niñas: en las proposiciones sustantivas subjetivas y en las subordinadas circunstanciales de causa (SALVADOR MATA, 1984).

3.2. *El factor clase social*

Hemos de observar, de entrada, que la clase social no es una variable simple, sino que aparece asociada a otras variables. Por ello los efectos atribuidos a la variable clase social han de interpretarse con cautela. De otra parte, son escasos los datos de que disponemos sobre diferencias en el desarrollo de la competencia sintáctica, debidas a la clase social.

En algunas investigaciones, recogidas en la revisión de McCarthy, se establecen diferencias significativas a favor de los niveles sociales más elevados. El nivel social se determina en tales investigaciones en función de la profesión del padre (McCARTHY, 1964, p. 661).

En la investigación de Templin las diferencias no son tan evidentes. La autora utiliza medidas de tendencia central (media estadística). Las diferencias entre clase alta y baja se inclinan a favor de la primera, en el total de proposiciones subordinadas, pero no en los distintos tipos de subordinadas (TEMPLIN, 1957).

El estudio de Loban (1963) ofrece reparos para una interpretación correcta de los resultados. Porque, en efecto, más que la clase social, lo que está implicado es el factor racial, por cuanto el autor analiza las diferencias entre niños blancos y negros. Por otra parte, no incluye en la comparación a todos los sujetos de la muestra: sólo compara a los de mayor con los de menor competencia lingüística. Los resultados están a favor de la clase alta en el uso de proposiciones subordinadas (DALE, 1980, p. 390).

El autor recoge otros dos estudios sobre el tema. Dewart (1972) descubre que la comprensión de oraciones en pasiva y de oraciones complejas es mejor en los niños de clase media («middle-class») que en los de clase obrera («working-class»). Paris (1971) verificó la comprensión estructuras sintácticas en niños de 3 a 6 años de edad. Las diferencias debidas a la clase social no aparecían antes de los 3 años y medio y eran considerables a los 5 años (DALE, 1980). Como contrapunto a estos resultados el autor observa: «Por lo menos, un número igual de estudios no ha podido encontrar estas diferencias» (DALE, 1980, p. 391).

Los sociólogos de la educación han utilizado las diferencias en el desarrollo lingüístico, debidas a la clase social, como un apoyo a sus tesis ideológicas. Sin duda el ejemplo paradigmático es Bernstein (1962, 1971).

Las tesis sociológicas de los teóricos de la educación han generado investigaciones empíricas, que validasen sus respectivas posiciones teóricas. Muchos sociólogos de la educación relacionan el dominio lingüístico con el fracaso escolar. La Escuela, opinan, privilegia un código lingüístico determinado, el de la burguesía, para transmitir los contenidos culturales, que, por tanto, resultan obviamente inaccesibles a la clase desfavorecida.

El mismo Bernstein ha realizado investigaciones empíricas en el marco de su teoría socioeducativa. Los resultados, sin embargo, no son concluyentes, al menos los referidos estrictamente al plano sintáctico, que estamos abordando. En efecto las diferencias entre sujetos de clase media y alta (cuyas edades oscilaban entre los 17 y los 18 años) fueron significativas en el índice de subordinación de Labrant, pero no en la longitud media de las proposiciones (BERNSTEIN, 1962).

Otros autores realizaron investigaciones en apoyo de las tesis de Bernstein. Williams y Naremore (1969) utilizan para su análisis del corpus el modelo lingüístico de constituyentes inmediatos. Los autores encuentran

diferencias significativas, a favor de la clase social alta, en gran cantidad de índices. También aparecen diferencias de carácter étnico (blancos/negros).

Lawton, discípulo de Bernstein, intenta comprobar si las diferencias entre código elaborado y restringido se dan también en el lenguaje escrito. Analiza textos de diferente contenido y forma de expresión, escritos por adolescentes (de 14 y 15 años de edad). Las diferencias significativas, a favor de la clase media, se detectan en las siguientes variables sintácticas: 1) proposiciones subordinadas; 2) proposiciones infrecuentes; 3) índice de subordinación de Loban; 4) longitud del texto (LAWTON, 1963).

En la Escuela francesa destaca el excelente estudio realizado por Esperet (1976), con niños de 11 y 12 años de edad. El estudio incluye gran cantidad de variables lingüísticas, entre las cuales algunos índices de complejidad sintáctica. En ellos aparece la superioridad de la clase alta («favorisé»). Pero también se detecta una gran variabilidad, en función del tema tratado en la redacción. El autor denomina a esta variable «efecto contextual» (ESPERET, 1976, p. 107).

Por el contrario, en nuestra investigación (SALVADOR MATA, 1984) las diferencias debidas a la clase social fueron escasas. En efecto, de las 44 variables analizadas, sólo en tres se detectó la superioridad de la clase alta sobre las otras dos clases (media y baja): en el número total de proposiciones, en las subordinadas sustantivas y en las subordinadas consecutivas.

4. Conclusiones

La revisión bibliográfica y el análisis temático realizados permiten establecer las siguientes conclusiones, referidas al plano sintáctico:

1ª) Todos los estudios coinciden en dos objetivos fundamentales:

- 1) Describir la génesis y desarrollo de las estructuras sintácticas en el lenguaje infantil;
- 2) Comparar el desarrollo sintáctico con otros parámetros del desarrollo general.

2ª) El análisis evolutivo persigue la determinación de estadios en la adquisición de la sintaxis. Los estadios se definen (se delimitan) en función de las diferencias, debidas a la edad, en el uso de categorías o reglas sintácticas.

3ª) Aunque no ha sido objeto de esta revisión, los estudios divergen, tanto por el método de análisis sintáctico como por la teoría lingüística o psicológica subyacente. Estas divergencias se proyectan en la determinación y operativización de las variables lingüísticas.

4ª) El tema de la complejidad sintáctica, relacionada además con la psicológica, parece el más conflictivo. No hay acuerdo entre psicólogos y lingüistas acerca de la adecuada descripción de este constructo. De aquí las discrepancias en la medida del mismo.

5ª) Las diferencias terminológicas y conceptuales impiden comparar los resultados, obtenidos en diversas investigaciones.

6ª) La investigación sobre el tema parece escasa por lo que respecta a la lengua española.

7ª) Se precisan más investigaciones, que analicen la influencia en el desarrollo sintáctico de múltiples factores (estilo cognitivo, afectividad, la Escuela, la familia, el contexto lingüístico)

8ª) Igualmente se hacen necesarias tanto una ampliación del número de variables lingüísticas como una clarificación de su nivel operativo. Para lo cual es previo un marco teórico adecuado.

BIBLIOGRAFIA

- AGULLO, C. (1975): *Aspectos de la adquisición del lenguaje de niños de ocho a doce años*, I.C.E., Universidad de Murcia.
- ALARCOS, E. (1968): «L'acquisition du langage par l'enfant». En *Encyclopédie de la Pléiade*, tomo XXV, Gallimard, Paris, pp. 326- 365.
- ANDERSON, J. E. (1937): «An evaluation of various indices of linguistic development», *Child Development*, 8, pp. 62-68.
- BAR-ADON, A. y LEOPOLD, W. (1971) *Child language. A book of readings*, Prentice-Hall, New Jersey.
- BATTACHI, M. W. y MONTANINI-MANFREDI, M. (1965): «Strutture sintattiche e modelli di ordinamento seriale», *Rivista di Psicologia Sociale*, 2, pp. 193-205.
- BEAR, M. V. (1939): «Childrens' growth in the use of written language», *Elementary English Review*, 16, pp. 312-319.
- BERNSTEIN, B. (1962): «Social class, Linguistic codes and Grammatical Elements», *Language and Speech*, 5 (1), pp. 221-240.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Class, Codes and Control, I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- BERSE, P. (1974): «Criteria for the assessment of pupil's composition», *Educational Research*, 1, pp. 54-61.
- BOYD, W. (1927): «The development of sentence structure in childhood», *British Journal of Psychology*, 17, pp. 181-191.
- BROWN, R. (1970): *Psycholinguistics. Selected Papers*, Free Press, Nueva York.
- BROWN, R. (1973): *A first language. The early stages*, Harvard University Press, Cambridge.
- BRUECKNER, L. (1939): «Language: the development of ability in oral and written composition». En *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, vol. 38 (I), pp. 225-240.

CARROLL, J. B. (1960): «Language development». En *Encyclopedia of Educational Research*, McMillan Company, Nueva York, pp. 744-752, (3ª edición).

COYAUD, M. (1967): «Le problème des grammaires du langage», *La Linguistique*, 2, pp. 99-129.

COYAUD, M. y SABEAU-JOUANNET, E. (1970): «Analyse syntaxique de corpus enfantins», *La Linguistique*, 2, pp. 53-67.

CROMER, R. F. (1978): «El desarrollo del lenguaje y del conocimiento: la hipótesis cognoscitiva». En FOSS, B., *Nuevas perspectivas en el desarrollo del niño*, Fundamentos, Madrid, pp. 277-377.

CHOMSKY, C. (1969): *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*, The MIT Press, Cambridge.

DALE, Ph. S. (1980): *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*, Trillas, México.

DELVAL, J. (1981): «La evolución de los estudios sobre la adquisición del lenguaje». En *La adquisición del lenguaje (Monografía de Infancia y Aprendizaje)*, pp. 3-8.

ECHEVERRIA, M. S. (1976-77): «Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española», *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 14-15, pp. 99-206.

ESPERET, E. (1976): «Langage écrit et selection scolaire. Un exemple: l'orientation en sixième», *La Pensée*, 190, pp. 93-113.

FERGUSON, Ch. A. y SLOBIN, D. I. (1973): *Studies of child language development*, Holt, Rinehart & Winston, Nueva York.

FORD, C. T. (1954): «Development in written composition during the primary school period», *British Journal of Educational Psychology*, 1, pp. 38-45.

FRANDESCATO, G. (1971): *El lenguaje infantil. Estructuración y aprendizaje*, Península, Barcelona.

FRANCOIS, F. (1972-73): «Les concepts syntaxiques dans la description de la langue des enfants», *Bulletin de Psychologie*, 26, pp. 301-311.

FRANCOIS, F. (1976): «Classe sociale et langue de l'enfant», *La Pensée*, 190, pp. 74-92.

- FRANCOIS, F. (1978): *Éléments de linguistique appliquée à l'étude du langage de l'enfant*, Baillière, Paris.
- FRANCOIS, F. (1980): «Analyse linguistique, normes scolaires et différentiations socio-culturelles», *Langages*, 59, pp. 25-52.
- GAER, E. P. (1969): «Children's understanding and production of sentences», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 8, pp. 289-294.
- GILI GAYA, S. (1972): *Estudios de lenguaje infantil*, Biblograf, Barcelona.
- GOLDBERG, G. (1976): «Conduite du discours enfantin et complexité syntaxique», *La Linguistique*, 1, pp. 3-34.
- GONZALEZ, G. (1978): *The acquisition of Spanish grammar by native Spanish speaking children*, National Clearinghouse for bilingual education, Interamerica Research Association, Virginia.
- GOSS, A. E. (1980): «El habla y el lenguaje». En WOLMANN, B., *Manual de Psicología*, volumen III, Martínez Roca, Barcelona, pp. 281-439.
- HARRELL, L. E. (1957): *A comparison of the development of oral and written language in school-age children*, Monographs of the Society for Research in child development, volumen, 22, serial 66, nº 3, Yellow Springs, The Antioch Press, Ohio.
- HEIDER, F. K. y HEIDER, G. M. (1940): «A comparison of sentence structure on deaf and hearing children», *Psychological Monographs*, 1, pp. 42-103.
- HUNT, K. W. (1965): *Grammatical structures written at three grade levels*, Research Report, nº 3, National Council of Teachers of English, Illinois.
- IRWIN, O. C. (1960): «Language and Communication». En MUSSEN, P. H. (ed.), *Handbook of Research Methods in Child Development*, Willey, Nueva York, pp. 487-516.
- KERNAN, K. T. y BLOUNT, B. G. (1966): «The acquisition of Spanish grammar by Mexican children», *Anthropological Linguistics*, 8, pp. 1-14.
- LABRANT, L. L. (1934): «The changing sentence structure of children», *Elementary English Review*, 3, pp. 59-65; 86-87.
- LAWTON, D. (1963): «Social class differences in language development. A study of some samples of written work», *Language and Speech*, 6, pp. 120-143.

LENTIN, L. (1971): «Recherche sur l'acquisition des structures linguistiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans», *Études de Linguistique Appliquée*, 4, pp. 7-50.

LENTIN, L. (1975): «Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant», *Langue française*, 27, pp. 14-23.

LEOPOLD, W. F. (1948): «The study of child language and infant biligualism», *Word*, 4, pp. 1-17.

LOBAN, W. D. (1963): *The language of elementary school children*, Research Report, nº 1, National Council of Teachers of English, Illinois.

McCARTHY, D. (1964): «Desarrollo del lenguaje en los niños». En CARMICHAEL, L. (ed.), *Manual de Psicología Infantil*, tomo I, El Ateneo, Buenos Aires, (2ª edición), pp. 552-708.

McNEILL, D. (1970): *The acquisition of language. The study of developmental psycholinguistics*, Harper & Row, Nueva York.

MENYUK, P. (1969): *Sentences children use*, MIT Press, Cambridge, Mass.

MENYUK, P. (1971): *The acquisition and development of language*, Prentice-Hall, New Jersey.

O'DONNELL, R. C., GRIFFIN, W. J. y NORRIS, R. C. (1967): *Syntax of Kindergarten and Elementary School Children*, Research Report, nº 8, National Council of Teachers of English, Illinois.

OLERON, P. (1972-73): «L'acquisition du langage et le problème de la complexité de la langue», *Bulletin de Psychologie*, 26, pp. 312-320.

OLERON, P. (1980): «La adquisición del lenguaje». En OSTERRIETH, P. A. y OLERON, P., *Los modos de expresión*, Morata, Madrid, (2ª edición).

OLERON, P. (1981): *El niño y la adquisición del lenguaje*, Morata, Madrid.

PALERMO, D. S. y MOLFESE, D. L. (1972): «Language acquisition from age five onward», *Psychological Bulletin*, 6, pp. 409-428.

RUSHTON, J. (1974): «Elements of code elaboration in working class writing», *Educational Research*, 3 pp. 181-188.

SALVADOR MATA, F. (1984): *Estructuras sintácticas de la lengua escrita en el Ciclo Medio de E.G.B.: análisis evolutivo y diferencial* (tesis doctoral), U.N.E.D., Madrid.

SAMPSON, O. C. (1965): «Written composition at 10 years as an aspect of linguistic development: a longitudinal study continued», *British Journal of Educational Psychology*, 2, pp. 143-150.

SIMON, J. (1973): *La langue écrite de l'enfant*, P. U. F., París.

SINCLAIR, H. (1978): *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente*, Oikos-Tau, Barcelona.

SLOBIN, D. I. (1966): «Abstracts of soviet studies of child language». En SMITH, F. y MILLER, G. A., *The Genesis of Language*, MIT Press, Cambridge, Mass., pp. 363-386.

SMITH, F. y MILLER, G. A. (1966): *The genesis of language. A psycholinguistic approach*, MIT Press, Cambridge, Mass.

STORMZAND, M. J. y O'SHEA, M. V. (1924): *How much English Grammar?*, Warwick and York, Baltimore.

TEMPLIN, M. C. (1957): *Certain language skills in children: their development and interrelationships*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

TERS, M. y TERS, F. (1952): *Enquête sur le progrès de la langue écrite*, Education National, Document pédagogique pour l'Enseignement du 1er. degré, Paris.

TORONTO, A. S. (1976): «Developmental Assessment of Spanish Grammar», *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 41, pp. 150- 171.

VEDENINA, L. G. (1973): «La transmisión por la puntuación de los rapporti del código oral con el código escrito», *Lingua francesa*, 19, pp. 33-40.

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

WATTS, A. F. (1944): *The language and mental development of children: An essay in educational psychology*, George G. Harrap, Londres.

WILLIAMS, F. y NAREMORE, R. C. (1969): «Social class differences in children's syntactic performance. A quantitative analysis of field study data», *Journal of Speech and Hearing Research*, 12, pp. 778-793.