

Documentos para el XVI Congreso  
Internacional de la ALFAL  
Alcalá de Henares  
6-9 de junio de 2011

Ana M. Cestero  
Isabel Molina  
Florentino Paredes  
(compiladores)



Universidad  
de Alcalá

# Organismos y entidades colaboradores



Universidad  
de Alcalá

Rectorado  
Vicerrectorado de Investigación  
Facultad de Filosofía y Letras  
Departamento de Filología  
Áreas de Lengua Española  
y Lingüística General



Ministerio de Ciencia e Innovación  
Secretaría de Estado de Investigación



Instituto Cervantes



Fundación Comillas del Español  
y la Cultura Hispánica



Instituto Franklin



Universidad de Alcalá  
Alcalá de Henares



Excmo. Ayuntamiento de  
Alcalá de Henares



Editorial Alal



Editorial Iberoamericana  
Editorial Vervuert



# CLÁUSULAS SUBORDINADAS Y COORDINADAS EN DOS TAREAS NARRATIVAS PRODUCIDAS POR NIÑOS MEXICANOS DE PRIMERO DE PRIMARIA

Alejandra Auza Benavides  
Luisa Josefina Alarcón Neve  
Universidad Autónoma de Querétaro  
[aaauza@uaq.mx](mailto:aaauza@uaq.mx)  
[lalarcon@uaq.mx](mailto:lalarcon@uaq.mx)

**Resumen:** El objetivo de este estudio fue comparar la complejidad sintáctica de dos tipos de narraciones generadas por 40 niños monolingües hispanohablantes, iniciando su educación primaria, a través de la medición de los índices de Longitud Media de Emisión (LME), de coordinación de cláusulas (IC) y de subordinación (IS).

La hipótesis fue que los dos tipos de tareas narrativas arrojan índices similares, pero diferencias en la semántica de las cláusulas subordinadas y coordinadas.

Todas las narraciones fueron transcritas mediante el sistema SALT, y con este programa se calculó la LME, el IC y el IS.

Los resultados mostraron que ambas tareas generaron una LME similar. Sin embargo, el contenido del cuento y la modalidad de la tarea arrojaron diferencias en los IC e IS y en el tipo de subordinación.

La discusión se centra en analizar las ventajas de utilizar diferentes instrumentos para obtener muestras del lenguaje infantil.

**Palabras claves:** discurso narrativo, complejidad sintáctica, coordinación, subordinación

## 1. INTRODUCCIÓN

Entre los variados métodos que existen para obtener muestras espontáneas o semi-espontáneas del lenguaje, la narración se considera un método muy popular y útil para evaluar el desarrollo del lenguaje infantil. Su popularidad se debe a que es fácil de obtener, pues los niños de edades preescolares y escolares gustan de contar y escuchar historias. Hablar de cuentos es una actividad natural del lenguaje a la que difícilmente se resiste un niño. Es una forma natural del discurso (Feagans y Short 1984; Johnston 1982) que sucede frecuentemente en conversaciones cotidianas (Sleight y Prinz 1985).

La narración permite analizar el lenguaje en sus diferentes dimensiones como la forma, el contenido y su uso en un contexto natural. La narración se ha recomendado como una forma ecológica válida para evaluar el lenguaje en niños con y sin trastorno del lenguaje (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin, y Zhang 2004; Hickman 2004), en la que el evaluador invierte relativamente poco tiempo en generar una muestra espontánea a partir de un cuento. Este hecho es relevante, sobre todo en contextos en los que el profesional de la educación cuenta con poco tiempo para evaluar una gran cantidad de niños, tal como sucede en las escuelas.

Además, la narración es interesante porque refleja el uso de estrategias pragmáticas y recursos lingüísticos (Botting 2002), con los que se observa el desarrollo de patrones de complejidad léxica y sintáctica (Gillam y Johnston 1992). Uno de los índices observables de crecimiento es la *Longitud Media de Emisión* (LME), unidad que aporta información sobre el aumento en la dimensión de una estructura, la cual puede portar diversos niveles de complejidad sintáctica. La complejidad sintáctica se hace evidente a partir de la habilidad lingüística del niño para coordinar, sintonizar y ajustar el contenido, la forma y la función a las necesidades comunicativas que establece con su interlocutor. Al contar una historia, el hablante debe actualizar su producción a medida de que la historia avanza (Wong y Johnston

2004) y echar mano de sus recursos lingüísticos. Es así como puede detectarse la complejidad, porque el niño tiene la oportunidad de utilizar diferentes tipos de estructuras sintácticas, a partir de distintos contextos comunicativos, en los que puede contar una película vista, contar un cuento de hadas, una leyenda o contar una historia original (Roth y Speckman 1989).

Southwood y Rusell (2004) hacen un resumen acerca de diversos estudios que han comparado tipos de elicitación del lenguaje en niños angloparlantes entre los tres y los nueve años, con el fin de medir cuál es el que genera mayor cantidad de lenguaje en estas edades. Mientras que los niños menores de cinco años hablan más con conversaciones provocadas a través de una entrevista en la que el investigador formula preguntas abiertas, los niños mayores de cinco años generan emisiones más complejas a través de narraciones y el recuento de una historia. A su vez, los autores encontraron que a los cinco años, los niños generan más estructuras complejas con el juego libre que con la narración y la conversación. No obstante, la narración provocó emisiones más largas que la conversación y el juego libre (Southwood y Rusell 2004). Como puede verse, tanto la cantidad de estructuras gramaticales como la diversidad en la complejidad gramatical dependen en buena medida del tipo de muestra de lenguaje que se utilice. Por esta razón es conveniente realizar estudios que comparen la cantidad y la diversidad de las estructuras gramaticales que los niños de distintas edades pueden producir a partir de distintas tareas comunicativas. Estos resultados pueden tener implicaciones importantes cuando, por ejemplo, con fines educativos, se contrastan grupos de niños de diferentes edades y niveles escolares.

### 1.1. LA LME Y LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Algunos autores han sugerido que la sola consideración de la LME puede oscurecer las diferencias sobre la manera en que los niños incrementan la longitud (Goldfield y Snow 2001; 2009). Nosotros sugerimos que también se puede oscurecer la manera en que se aumenta la complejidad gramatical. Esto quiere decir que, además de observar la proporción de palabras que incluye una emisión, es importante analizar el tipo de construcciones gramaticales que el niño emplea. Como es esperable, la complejidad sintáctica y la LME pueden variar dependiendo del tipo de elicitación que se emplee para obtener una muestra. Existen estudios que han mostrado que el modo de organización del discurso afecta la complejidad sintáctica (Veliz 1999). Esto indica que distintos tipos de textos (argumentativo, narrativo, explicativo) provocan mayor o menor subordinación en hablantes expertos. Por tanto, es necesario estudiar cómo varía la cantidad y diversidad gramatical en grupos de niños que tienen la misma edad cronológica, se encuentran en el mismo grado escolar, pero que realizan tareas distintas de narración. Estas comparaciones permiten observar índices de complejidad gramatical, tales como la subordinación (IS) y la coordinación (IC).

Por otro lado, se ha visto que los niños muestran un cambio en su complejidad gramatical conforme crecen (Colma *et al.* 2007). Esto no sólo se debe a su edad, la que les brinda más experiencia con el lenguaje, sino a que sus necesidades comunicativas también cambian. Un ejemplo de ello es el cambio en los niveles escolares. La demanda cognitiva y lingüística que requiere un niño de nivel pre-escolar es distinta a la de un niño que asiste a la escuela primaria. Los niños que comienzan su educación primaria, regularmente a los seis años, necesitan utilizar estructuras gramaticales que se ajusten a los requerimientos escolares, cada vez más demandantes. A la par, el lenguaje se vuelve más complejo para reflejar un mayor trabajo cognitivo. Con ello, la emergencia de cláusulas complejas tiene lugar, con las que el niño puede manifestar conocimiento sobre nociones abstractas y relaciones de dependencia.

Cerca de los cuatro años de edad, los niños hispanohablantes utilizan ya cláusulas coordinadas y complementos de objeto (Aparici *et al.* 2001). Posteriormente aparecen cláusulas temporales, relativas y causales (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici 2000). A partir de

los cuatro años, comienzan a emplearse estructuras más complejas, tales como las condicionales, temporales y modales. Cerca de los siete años, los niños utilizan prácticamente la mayoría de las estructuras complejas (Gili Gaya 1972). Aunque algunas cláusulas condicionales surgen en el lenguaje del niño entre los cinco y los seis años, no es sino hasta los ocho que se consolidan. Las cláusulas coordinadas son las más frecuentes en estas edades, pues aparentemente la forma del marco sintáctico representa una coordinada, aunque su función sea temporal o condicional (p.e. *Me preguntas y yo te digo*). Las cláusulas causales también se producen, aunque la partícula *porque* no necesariamente significa causalidad, sino que puede tener una función adverbial o relativa (p.e. *Tengo una muñeca y me gusta mucho* – cuyo significado probablemente es *que me gusta mucho*) (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici 2000).

Una producción narrativa que arroje una LME amplia no necesariamente refleja mayor complejidad sintáctica. Puede tratarse de conjunto de expresiones que acumulan muchas palabras en su interior, pero no manifiestan un entretrejo complejo. Comparemos los siguientes ejemplos:

1. *Había una vez un niño que estaba con el perrito, con su rana y {con su} con su tortuga y después {tuvieron que sali...} que sale con la rana y la rana se puso triste.* [inicio del cuento de niño de 6 años, 1º grado de Primaria]
2. *Había una vez un niño que tenía tres amigos y que el otro día le mandaron un regalo y una ranita se enojó mucho porque era otra ranita.* [inicio de cuento de niño de 8 años, 3º grado de Primaria]

Ambos enunciados tienen una longitud similar, no obstante, se evidencia la mayor complejidad del segundo ejemplo, en donde se produce una subordinación causal. De ahí que se considere necesario evaluar tanto la LME como la complejidad sintáctica en las producciones narrativas de los niños.

## 2. OBJETIVO

El objetivo general de este estudio fue determinar si existen diferencias en la complejidad sintáctica dentro de muestras del lenguaje obtenidas a través de distintas tareas narrativas - cuento y recuento de una historia-, generadas por niños que inician su educación primaria en México.

El objetivo específico fue comparar los índices de desarrollo de la complejidad sintáctica, como la LME, la coordinación (IC) y la subordinación (IS).

Dado que la cantidad de estructuras gramaticales y la diversidad en la complejidad gramatical dependen del tipo de muestra de lenguaje que se utilice, la hipótesis fue que los dos tipos de tareas narrativas arrojan una LME similar, aunque el contenido de los cuentos hace variar el tipo de estructuras sintácticas y por tanto, el uso de cláusulas subordinadas y coordinadas.

## 3. METODOLOGÍA

Las muestras narrativas con las que trabajamos provienen de 40 narradores de 1º grado de Primaria, cuyas edades fluctúan entre los seis y los siete años de edad.

El primer grupo se conformó por 20 narradores, 10 niñas y 10 niños de una escuela pública urbana de la Cd. de Santiago de Querétaro, México quienes participaron en un tipo de actividad basado en la tarea de contar un cuento oralmente a partir de una historia presentada en ilustraciones. La historia se titula *One Frog too many* (Meyer y Meyer 1975). A esta actividad la identificamos como cuento de una historia (tarea A), si bien los narradores conocieron la estructura de la historia a través de las imágenes.

El segundo grupo se conformó por 20 narradores, 8 niñas y 12 niños de una escuela privada urbana de la misma ciudad, quienes participaron en otro tipo de actividad que

consistió en el recuento de una historia previamente escuchada titulada *Si le das una galletita a un ratón* (Numeroff 1985). A esta actividad la identificamos como recuento de una historia (tarea B), ya que los niños conocieron la historia a través de las imágenes, pero al mismo tiempo escuchándola del entrevistador.

### 3.1. TAREA A: CUENTO DE UNA HISTORIA BASADA EN ILUSTRACIONES

Para obtener las muestras narrativas se les pidió a los participantes que contaran “en palabras” un cuento en ilustraciones, que es una de las historias de la *rana* (Mayer y Mayer 1975). Se permitió que los niños dispusieran de todo el tiempo que creyeran necesario para mirar y familiarizarse con la historia en imágenes antes de narrarla. Las sesiones se llevaron a cabo en la biblioteca de la escuela y fueron grabadas en formato de audio y de video. Los narradores fueron seleccionados por sus profesores bajo la consigna de que debían ser un mismo número de niñas y niños ubicados en el nivel promedio de su grupo.

### 3.2. TAREA B: RECUENTO DE UNA HISTORIA BASADA EN GUIÓN E ILUSTRACIONES

En esta actividad, los niños fueron vistos en dos o tres sesiones individuales, en las que se aplicaron diferentes instrumentos y tareas, entre los que se encontraba el recuento de una historia basada en un cuento infantil titulado “Si le das una galletita a un ratón” (Numeroff, 1985). Para obtener el recuento de la historia, primero se le contó el cuento a cada niño, leyéndolo de un guión previamente escrito. Al mismo tiempo, los niños veían las imágenes, sin líneas de texto. Posteriormente se le solicitó que contara el cuento lo más parecido posible a como lo había escuchado. Las sesiones se llevaron a cabo en la biblioteca de la escuela y fueron grabadas en formato de audio.

Cabe mencionar que ambos cuentos eran similares en cuanto al número de imágenes presentadas.

### 3.3. TRANSCRIPCIONES DE LAS MUESTRAS

La transcripción de las 40 muestras narrativas se realizó mediante el sistema SALT (*Systematic Analysis of Language Transcripts*) de Miller y Chapman (1984). En cada transcripción se analizaron las unidades terminables (UT) de cada niño y se clasificaron en oraciones simples, coordinadas y subordinadas. Una unidad terminable se refiere a una cláusula principal que puede tener una estructura subordinada o coordinada (Hunt, 1965).

Con el mismo programa SALT se obtuvieron la LME de cada narrador, así como el índice de coordinación (IC) y el índice de subordinación (IS) de cada cuento. A través de un pequeño ajuste al programa SALT, se pudo llevar a cabo el registro de cláusulas coordinadas y se calculó el IC en el cuento de cada participante.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. LME DE LAS DISTINTAS TAREAS

El primer criterio revisado corresponde a la LME de cada narrador y del conjunto de narradores de cada una de las tareas de producción.

Entre los 20 narradores que participaron en la tarea A de cuento de una historia se obtuvo una LME de 11.20 palabras por emisión. En cambio, entre los 20 narradores que participaron en la tarea B de recuento se obtuvo una LME de 8.60 palabras por emisión. Al realizar un análisis estadístico se encontró que existe una diferencia significativa entre dichas longitudes, a favor de la tarea A ( $t(2, 39) = 3.59, p > .001$ ). Pudo observarse también una gran variabilidad individual. En el primer conjunto de narradores, encontramos cuentos que generaron una LME alta de 18.06 y tan baja como 7.63, lo que equivale a un rango de variabilidad de 11 palabras en una emisión. Lo mismo se observó con los niños del segundo conjunto, quienes generaron una LME alta de 12.5 y tan baja como 5.5, lo que equivale a un rango de variabilidad de 7 palabras. Aunque ambos grupos se conformaron por niños de seis y

siete años, la edad de cada narrador no se correlacionó con su propia LME. En la tarea A, la LME mayor fue producida por un niño de seis años, mientras que la LME menor fue de un niño de siete años. En la tarea B no fue así, pues la LME mayor fue producida por una niña de siete años, mientras que la LME menor fue de un niño de seis años. Un análisis estadístico comprobó que no existe correlación entre la LME y la edad de los participantes ( $F(1, 39) = .045, p = .832$ ).

Lo que sí podemos afirmar es que la tarea A (cuento) propició LME más largas, y esto es una constante al comparar los cuentos de los narradores más productivos (primeros lugares), de los narradores promedio y de los menos productivos (últimos lugares) en cada una de las tareas:

Tarea A: cuento de una historia				Tarea B: recuento de una historia			
Lugar del narrador	Edad	género	LME	Lugar del narrador	Edad	Género	LME
1°	6;8	Niña	18.06	1°	7;8	Niña	12.59
2°	6;8	Niña	16.35	2°	7;1	Niño	11.53
3°	7;1	Niño	13.88	3°	7;5	Niño	11.45
Media	6;11	Niña	11.37	Media	7;2	Niña	8.83
Media	6;11	Niño	11.3	Media	7;5	Niño	8.71
18°	6;7	Niña	8.44	18°	7;0	Niño	6.41
19°	6;3	Niño	8.07	19°	6;8	Niño	6.31
20°	7;6	Niño	7.63	20°	6;2	Niño	5.5

Tabla 1. Contrastes de LME en las dos tareas narrativas, entre los narradores con LME mayor y menor.

Esta tabla muestra que una misma tarea de producción motiva distintas longitudes de emisiones en niños de edad similar y nivel académico. A continuación veremos lo que sucede en la complejidad sintáctica de los cuentos generados por estas dos tareas narrativas.

#### 4.2. ÍNDICE DE COORDINACIÓN EN LAS DISTINTAS TAREAS

El índice de coordinación (IC) es el promedio de cláusulas coordinadas que se emplean en los enunciados compuestos dentro del entramado narrativo de cada cuento. En ambas tareas narrativas, los narradores que alcanzaron una LME mayor que los demás participantes no son los mismos que en sus cuentos muestran los IC más altos, y viceversa. En la Tabla 2 se presenta esta relación. Los lugares de los narradores fueron dados a partir de su LME; como se aprecia en la tabla, la distribución ahora a partir del IC resulta diferente, sobre todo en la producción de la tarea a partir del recuento, donde observamos que los narradores ubicados en los últimos lugares por su LME, son los primeros respecto del IC. En la producción de la tarea a partir del cuento en ilustraciones, la diferencia no es tan drástica, y podemos ver cómo los narradores que obtuvieron un IC mayor son de los más altos en su LME.

Tarea A: cuento de una historia				Tarea B: recuento de una historia			
Lugar del narrador por su LME	Edad/ género	LME	IC	Lugar del narrador por su LME	Edad/ género	LME	IC
3°	7;1, niño	13.88	<b>2.63</b>	19°	6;8, niño	6.31	<b>2.08</b>
1°	6;8, niña	18.06	<b>2.28</b>	13°	7;8, niña	7.86	<b>1.36</b>
5°	7;2, niño	12.09	<b>2.09</b>	18°	7;0, niño	6.41	<b>1.33</b>
Media (18°)	6;7, niña	8.44	<b>1.56</b>	Media (17°)	6;5, niño	6.45	<b>1.22</b>
Media (11°)	6;11, niña	10.9	<b>1.53</b>	Media (8°)	6;7, niño	9.29	<b>1.18</b>
15°	6;6, niña	9.41	<b>1.31</b>	12°	7;1, niño	8	<b>1.05</b>
17°	7;1, niña	9.08	<b>1.31</b>	16°	6;11, niña	6.88	<b>1.04</b>

20°	7;6, niño	7.63	<b>1.26</b>	8°	6;6, niño	9.06	<b>0.94</b>
-----	-----------	------	-------------	----	-----------	------	-------------

Tabla 2. Contrastes de LME e IC en las dos tareas narrativas, entre los narradores con IC mayor y menor.

Se realizó una prueba de correlación para evaluar si existe una relación entre la LME y el IC. La tabla con los resultados se presenta a continuación.

Tarea		LME	IC	IS
A cuento	Correlación Pearson	1	.673**	.734**
	Sig. (2 colas)		.001	.000
	N	20	20	20
B recuento	Correlación Pearson	1	-.214	.631**
	Sig. (2 colas)		.366	.003
	N	20	20	20

Tabla 3. Correlaciones entre la LME y los IC e IS (véase siguiente sección para explicar el IS).

El análisis muestra que en la tarea A (cuento), el coeficiente de correlación es significativo entre la LME ( $M=11.20$ ) y el IC ( $M=1.66$ ),  $p > .001$ ). En la tarea B (recuento), el coeficiente de correlación no es significativo entre la LME ( $M=8.60$ ) y el IC ( $M= 1.21$ )  $p = .366$ ). Nuevamente, el IC vuelve a ser mayor entre los narradores que participaron en la tarea A. A continuación se presentan algunos ejemplos:

Tarea A:

3.a. Había una vez un niño (que) que abrió el regalo y salió una ranita y la rana se enojó [cuento 3°]

b. El niño estaba ya en su casa y fue a su recámara [cuento 1°]

c. Le mordió un pie después se enojaron todos con él [cuento 5°]

Tarea B:

4.a. Se cortó el pelo y barrió toda la casa [cuento 19°]

b. Se fijará en el espejo y verá si no tiene leche en los bigotes [cuento 13°]

c. Fue, sacó todos los libros y lo encontró [cuento 18°]

En cuanto al tipo de coordinación empleada por los narradores de las distintas tareas también se encontraron diferencias. En la Tabla 4 se muestra que los narradores de la tarea A produjeron cinco veces más cláusulas coordinadas que los narradores de la tarea B. Al realizar un análisis estadístico se encontró que la media de cláusulas coordinadas de la tarea A ( $M=16.6$ ) es mayor que la media de la tarea B ( $M=3.2$ ), mostrando una diferencia significativa ( $t(2, 38) = 6.79$ ,  $p > .0001$ ). En ambas tareas, es la coordinación copulativa la que predomina. Un segundo análisis estadístico reflejó que las coordinadas copulativas, yuxtapuestas y adversativas mostraron una diferencia significativa a favor de la tarea A, aunque en ambas muestras se utilizaron todos los tipos, excepto las explicativas que no se emplearon en la tarea B. Estos datos se muestran en la tabla siguiente.

Tarea A: cuento de una historia		Tarea B: recuento de una historia	
Tipo coordinada	Cantidad /(%)	Tipo coordinada	Cantidad /(%)
copulativas	273 (82)**	copulativas	45 (70)
yuxtapuestas	35 (11)*	yuxtapuestas	9 (14)
consecutivas	5 (1)	consecutivas	8 (13)
adversativas	18 (5)*	adversativas	2 (3)
explicativas	2 (1)	explicativas	0 (0)
<b>TOTAL</b>	<b>333 (100%)</b>		<b>64 (100%)</b>

\*  $p > .05$

\*\*  $p > .01$

Tabla 4. Tipos de cláusulas coordinadas en las dos tareas



#### 4.3. ÍNDICE DE SUBORDINACIÓN EN LAS DISTINTAS TAREAS

En cuanto a las cláusulas subordinadas empleadas por los narradores de las dos tareas tenemos que la situación se invierte. Ahora son los narradores de la tarea B de recuento quienes alcanzan un IS mayor (1.58) que lo logrado por los narradores de la tarea A (1.27). En la Tabla 3 (sección anterior) se muestran los resultados de los narradores con mayores IS, con IS promedio y aquellos con los IS más bajos, en cada una de las tareas narrativas.

Tarea A: cuento de una historia				Tarea B: recuento de una historia			
Lugar del narrador por su LME	Edad/género	LME	IS	Lugar del narrador por su LME	Edad/género	LME	IS
1o	6;8, niña	18.06	<b>1.89</b>	2o	7;1, niño	11.53	<b>2.15</b>
2o	6;8, niña	16.35	<b>1.8</b>	3o	7;5, niño	11.45	<b>2.11</b>
4o	6;7, niña	13.1	<b>1.48</b>	1o	7;8, niña	12.59	<b>1.77</b>
Media (9°)	6;11, niña	11.37	<b>1.26</b>	Media (12°)	7;1, niño	8	<b>1.6</b>
Media( 7°)	6;6, niña	11.52	<b>1.24</b>	Media (16°)	6;11, niña	6.88	<b>1.58</b>
Media (17°)	7;1, niña	9.08	<b>1.24</b>	Media (11°)	6;3, niño	8.6	<b>1.57</b>
18o	6;7, niña	8.44	<b>1</b>	15o	6;4, niño	7.8	<b>1.27</b>
14o	6;9, niño	9.82	<b>1</b>	20o	6;2, niño	5.5	<b>1.19</b>
3o	7;1, niño	13.88	<b>1</b>	9o	7;2, niña	8.83	<b>1.14</b>

Tabla 5. Contrastes de LME e IS en las dos tareas narrativas, entre los narradores con IC mayor y menor.

En la tabla anterior se observa que los cuentos con el mayor promedio de IS son producciones generadas por recuento. Al igual que con el IC, se realizó una prueba de correlación para evaluar si existe una relación entre la LME y el IS. La tabla 3 muestra los resultados (ver tabla en sección anterior). El análisis indica que en la tarea A (cuento), el coeficiente de correlación es significativo entre la LME ( $M=11.20$ ) y el IS ( $M=1.27$ ),  $p > .0001$ ). En la tarea B (recuento), el coeficiente de correlación también es significativo entre la LME ( $M=8.60$ ) y el IS ( $M= 1.58$ )  $p > .001$ .

Los dos tipos de tareas motivaron la subordinación de cláusulas, aunque la tarea B de recuento haya generado un promedio mayor. En ambas tareas narrativas predominan las subordinadas sustantivas con función de objeto directo. Pero la segunda instancia la ocupa un tipo de subordinada diferente para cada tarea. Un segundo análisis estadístico reflejó que las subordinadas adverbiales finales y condicionales mostraron una diferencia significativa a favor de la tarea B, mientras que las subordinadas adjetivas se mostraron a favor de la tarea A, como se muestra en la tabla siguiente.

Tarea A: cuento de una historia		Tarea B: recuento de una historia	
Tipo subordinada	Cantidad / (%)	Tipo subordinada	Cantidad / (%)
Sustantiva OD	65 (39)	Sustantiva OD	98 (43)
Adjetiva	29 (18)**	Adjetiva	2(1)
Adverbial temporal	12 (7)	Adverbial temporal	15(7)
Adverbial locativa	1 (1)	Adverbial locativa	1(0)
Adverbial modal	2 (1)	Adverbial modal	0(0)
Adverbial final	3 (2)	Adverbial final	63(28)***
Adverbial condicional	2 (1)	Adverbial condicional	21(9)***
Adverbial consecutiva	9 (6)	Adverbial consecutiva	11(5)
Adverbial causal	42 (25)*	Adverbial causal	15(7)

\*  $p > .05$

\*\*  $p > .01$

\*\*\*  $p > .001$

Tabla 5. Tipos de cláusulas subordinadas en las dos tareas.

A continuación se muestran ejemplos de subordinación en fragmentos de ambas tareas.

Tarea A:

- 5.a. *(luego) vio el niño, se espantó porque la otra rana más grande le mordió (la) la pata a la otra más chiquita y la regañó y le dijo “ya no vas a ser, no, algo de nosotros porque tú mordistes (sic) a mi rana (que me) más chiquita que me regalaron [cuento 1º]*
- b. *(y luego) cuando se lo enseñaron a la tortuguita, al perrito y (a la otra tortu) a la otra ranita que tenía dijo esta tortuguita la voy a cuidar muy bien [cuento 4º]*
- c. *entonces se asustó cuando voltió (sic) y todos vieron que él (lo) la botó [cuento 9º]*

Tarea B:

- 6.a. *si le das una galletita a un ratón seguro te pedirá una leche [cuento 2º]*
- b. *(ah no) cuando termine (del) del refresco (necesitará) va a tener que tomar una servilleta para limpiarse y verse en el espejo para ver (si no tiene) si no tiene manchas de leche o de galleta [cuento 3º]*
- c. *le pedirá cinta adhesiva para pegar su dibujo en el refri [cuento 12º]*

En la producción narrativa de ambas tareas encontramos cuentos en los que aparecen emisiones que contienen tanto coordinación como subordinación. En la tarea A, 17 de los 20 cuentos muestran esta situación, aunque solamente son seis los cuentos en los que más de cuatro emisiones presentan coordinación y subordinación. En el caso de los cuentos de la tarea B, 16 de los 20 cuentos mostraron al menos una emisión con coordinación y subordinación en su interior. Sin embargo, ninguno de los cuentos presenta más de cuatro emisiones con esta situación. Esto se debe a que los cuentos de la tarea B de recuento tiene un IC más bajo que el de los cuentos de la tarea A, en los que algunas cláusulas coordinadas contienen a su vez cláusulas subordinadas. En los cuentos de la tarea B la coordinación fue más baja, si bien la subordinación fue mayor que la de los cuentos de la tarea A.

## 5. DISCUSIÓN FINAL

En este trabajo se ha podido comprobar la utilidad de las muestras del lenguaje obtenidas ya sea por cuento o recuento de una historia. Fue posible analizar el lenguaje de los niños que inician su educación primaria, quienes ya utilizan cláusulas con diferente tipo de complejidad gramatical. Uno de los hallazgos sobresalientes en este estudio es que la LME de los grupos se correlaciona con la complejidad gramatical, pero no de manera homóloga. Confirmamos que aunque la LME es una medida útil que ayuda a observar el incremento del léxico en una emisión, la complejidad gramatical no se refleja necesariamente. En este estudio encontramos una relación más estable entre la LME y la subordinación, pues ambos índices se correlacionaron, tanto en el cuento como en el recuento de la historia. Pero la coordinación en cambio, sólo a través del cuento se estableció una relación con el promedio de palabras empleadas en una emisión. Esto se debió en parte a que algunas cláusulas coordinadas contenían a su vez cláusulas subordinadas, por lo que al tener un IC más bajo existía la posibilidad de que en consecuencia, aparecieran menos cláusulas subordinadas a las coordinadas.

Aunque como grupos se establecieron correlaciones entre estas dos medidas, también se observaron variaciones individuales. Hubo fluctuaciones entre los narradores más y menos productivos, donde la cantidad de palabras por emisión varió entre 7 y 11 y no siempre el narrador más productivo obtuvo el índice más alto de coordinación o subordinación. Como vimos, estas variaciones individuales no son motivadas por la edad cronológica ni por el nivel académico, sino que pueden ser resultado de diferentes factores, como la habilidad para

narrar; para comprender e inferir situaciones a partir de imágenes; para emplear diferentes recursos comunicativos entre los que se encuentran diversas estructuras sintácticas.

Aunque la edad brinda más experiencia con el lenguaje (Colma *et.al.* 2007), se observó que no siempre es un factor determinante para aumentar la complejidad. En cambio, la demanda de ciertas actividades provoca que el hablante utilice sus habilidades lingüísticas en pro de cubrir expectativas comunicativas. Esto fue lo que se hizo evidente, pues los niños emplearon más cláusulas coordinadas o subordinadas, según el tipo de tarea que realizaron. Al igual que en estudios anteriores (Southwood y Russell 2005; Veliz 1999), la cantidad y diversidad gramatical dependieron del tipo de muestra. Los resultados también coincidieron con los trabajos de otros investigadores, quienes sostienen que las cláusulas coordinadas son las más frecuentes entre los cinco y los seis años (Gili Gaya 1972) aunque pudimos comprobar que las subordinadas también están presentes y que dependen del tipo de cuento que se le presente al niño. El hecho de que la mayoría de las coordinadas sean copulativas en ambos tipos de muestra indica que son estructuras que los niños de seis y siete años ya dominan, puesto que se adquieren a muy temprana edad. De hecho, el nexos /y/ es uno de los primeros conectores gramaticales que usan los niños pequeños. Además, las copulativas son estructuras menos complejas que ciertas coordinadas, como las adversativas o explicativas. Estos tipos se emplearon con una frecuencia menor en ambas tareas, lo cual podría explicarse de dos formas. La primera es que son estructuras que requieren de una mayor demanda cognitiva, como la comprensión y/o uso de un argumento –en el caso de la explicativa- y la comprensión y/o uso de una disyuntiva –en el caso de la adversativa-, nociones que podrían ser todavía emergentes a esta edad. La segunda explicación es que el contenido de los cuentos no suscita este tipo de estructuras, aunque los niños ya sepan emplearlas, como ha sucedido en otros estudios (Gili Gaya 1972; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici 2000). Lo mismo puede decirse sobre las subordinadas. En ambas tareas narrativas predomina el uso de subordinadas sustantivas con función de objeto directo, como reflejo de una estructura frecuente en la lengua. Pero nuevamente, lo que diferencia a las dos muestras es el tipo de subordinadas que emplearon los niños. Mientras que las subordinadas adjetivas aparecieron predominantemente en el cuento, las subordinadas adverbiales finales y condicionales fueron empleadas con más frecuencia en el recuento. Es probable que un cuento como el de “*One Frog too many*” aquí empleado, haya propiciado el uso significativo de subordinadas adjetivas, dado que los personajes proyectan estados de ánimo en muchas imágenes. Al mismo tiempo, un cuento como el de “*Si le das una galletita a un ratón*” propició más subordinadas finales y condicionales, dado que las actividades de los personajes se encadenan para suscitar nuevas acciones que están entrelazadas en serie.

Podemos concluir que las tareas de cuento y recuento de una historia son métodos útiles para evaluar el lenguaje de los niños en edad escolar. Ambas tareas pueden medir distintos índices de complejidad como la LME, así como la subordinación y la coordinación. No obstante, pueden afirmarse dos hechos. Que el contenido de un cuento suscita distintos tipos de estructuras sintácticas y que una misma tarea de producción motiva variaciones en las distintas medidas de complejidad gramatical en niños de edad y nivel académico similares.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Botting, Nicola, 2002. Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18; 1: 1-21.

Colma, Carmen Julia; Peñaloza, Christian; Reyes Fernández. 2007. Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45: 33-44.

Fey Mark E., Catts Hugh W., Proctor-Williams Kerry, Tomblin J. Bruce y Zhang Xuyang. 2004. Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Speech, Language Hearing Research*, 47(6): 1301-18.

Gili-Gaya, Samuel. 1972. *Estudios de lenguaje Infantil*. Barcelona, Vox.

Goldfield, Beverly A. y Snow, Catherine E. 2009. Individual Differences: Implications for the Study of Language Acquisition, en J. Berko Gleason y N. Berstein (eds.). *The Development of Language*. Boston, Pearson Education, 7a. edición.

Gillam, Ron y Johnston, Judith, 1992. Spoken and written language relationships in language-learning impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research* 35: 1303–15.

Hickman, Maya. 2004. Coherence, Cohesion, and Context: Some Comparative Perspectives in Narrative Development, en S. Strömqvist & L. Verhoven (eds.), *Relating Events in Narrative Volume 2: Typological and contextual*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Hunt, Kellogg W. 1965. Grammatical structures written at three grade levels. *NCTE Research report* No. 3. Champaign, IL, USA, NCTE

Johnston, Judith. R. 1982. Narratives: A new look at communication problems in older language disordered children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 13: 144–155.

Mayer, Mercer y Mayer, Marianna. 1975. *One Frog too many*. New York: Puffin Pied Piper.

Miller, Jon y Chapman, Robin S. 1984. Systematic Analysis of Language Transcripts [Computer software]. Madison, WI: Language Analysis Laboratory, Waisman Center, University of Wisconsin.

Numeroff, Laura Joffe. (1985). *Si le das una galletita a un ratón*. HarperCollins (Scholastic).

Roth, Froma P. y Speckman, Nancy J. 1989. The oral syntactic proficiency of learning disabled students: A spontaneous story sampling analysis. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32: 67–77.

Serra, Miguel; Serrat, Elisabet; Solé, Rosa; Bel, Aurora y Aparici, Melina. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, Ariel Psicología.

Sleight, Christine C. y Prinz, Philip. M. 1985. Use of abstracts, orientations, and codas in narration by language-disordered and nondisordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 50: 361–371.

Southwood, Frenette y Russell, Ann F. 2004. Comparison of Conversation, Freeplay, and Story Generation as Methods of Language Sample. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47: 366–376

Véliz, Mónica, 1999. Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, 34: 181-192

Wong, Anita y Johnston, Judith, 2004. The development of discourse referencing in Cantonese-speaking children. *Journal of Child Language*, 31: 633-660.