

PROPOSICIONES CIRCUNSTANCIALES EN LA EXPRESION ESCRITA INFANTIL. ESTUDIO EVOLUTIVO Y DIFERENCIAL

por FRANCISCO DE SALVADOR MATA
Escuela Universitaria de Magisterio (Granada)

Escasean en español los estudios sobre la sintaxis infantil [1]. La presente investigación aborda la adquisición de las proposiciones circunstanciales por los niños de 8 a 10 años (alumnos del Ciclo Medio de E.G.B.). La investigación se inserta en el ámbito general de la adquisición del sistema lingüístico por el niño.

Varios interrogantes se han formulado sobre el tema, cuyas respuestas deben aflorar en un análisis detallado de los textos escritos por los niños. Si es cierto, como han defendido algunos autores (Templin, 1957; Menyuk, 1971; Simon, 1973), que el sistema lingüístico ha sido adquirido por el niño antes de los ocho años, podemos preguntarnos: ¿el niño de 8 años utiliza el sistema lingüístico en la expresión escrita del mismo modo que lo hace en la expresión oral? ¿Cuál es la frecuencia de uso de las diversas estructuras lingüísticas (en nuestro caso, sintácticas)? ¿Se detecta un uso progresivo de dichas estructuras sintácticas, paralelo al progreso instructivo del alumno? En otro orden de cosas, ¿la pertenencia a un sexo o a un determinado status social determina alguna variación en el uso de tales estructuras sintácticas?

I. Objetivos y enfoque teórico de la investigación

De los interrogantes formulados se pueden extraer cuatro objetivos formales:

1) Analizar la producción escrita de los alumnos del Ciclo Medio de E.G.B. para determinar la frecuencia de uso de los diversos tipos de proposiciones circunstanciales.

2) Comparar los distintos niveles del Ciclo para detectar el sentido evolutivo del uso de tales estructuras sintácticas.

3) Determinar diferencias en el uso de tales estructuras sintácticas en función del sexo y la clase social de los alumnos del Ciclo Medio.

4) Derivar normas didácticas para la enseñanza y evaluación de la expresión escrita en el Ciclo Medio.

Estos objetivos han sido asumidos por otros investigadores, pero no conocemos ninguna investigación semejante en español. El aspecto más estudiado ha sido el evolutivo, incluyendo como edades límite los 6 y los 17 años (Stormzand y O'Shea, 1924; Labrant, 1934; Harrell, 1957; Simon, 1973). La evolución se manifiesta por un incremento cuantitativo en la frecuencia de uso de una estructura sintáctica determinada, a nivel individual o grupal.

La evolución va asociada a una mayor complejidad de la estructura, en el plano morfológico o semántico. Vigotsky comparte la opinión de Stern según el cual «el momento en que aparecen en el discurso infantil las proposiciones subordinadas constituye la... más elevada fase de su desarrollo, ya que la presencia de proposiciones subordinadas demuestra que el niño se ha adueñado de las relaciones más complejas intercorrientes entre los distintos fenómenos» [2]. No se quiere decir con ello que exista un paralelismo estricto entre estructuras cognitivas y lingüísticas. Se han de evitar dos extremos: entender la gramática como una traducción literal de la lógica (como se ha hecho en la teoría gramatical clásica, desde Aristóteles) o separar totalmente una de otra, atribuyendo a la sintaxis un carácter formalista, sin referencia alguna al significado (actitud de la gramática generativa).

La conexión entre lógica y gramática es una fuente de dificultades más que de claridad (Oleron, 1981). Los niños pueden utilizar estructuras sintácticas cuyo significado lógico les es desconocido; por otra parte, las conjunciones pueden hacer referencia a relaciones lógicas muy diversas. Pero también es cierto que el dominio de los términos gramaticales, en cuanto expresan relaciones más o menos abstractas, exige en el sujeto un cierto grado de elaboración mental (Harrell, 1957; Oleron, 1980).

Otro aspecto destacado por los investigadores es que la evolución sigue un orden en cierto modo universal, aplicable en todas las lenguas. Así, por ejemplo, las primeras frases escritas son simples, no complejas; la relación entre proposiciones se hace primero por coordinación y progresivamente se sustituye o simultanea con la subordinación; las circunstanciales temporales son las primeras que aparecen y las más frecuentes.

Otros aspectos diferenciales han sido menos estudiados que el evolutivo. Los estudios diferenciales, referidos al plano sintáctico, no son concluyentes respecto a la supuesta superioridad de las niñas (Dale, 1980). Poseemos pocos datos, y éstos contradictorios, sobre el influjo en el lenguaje del factor clase social (Dale, 1980). Y ello, a pesar de los estudios suscitados por la sociolingüística, fundamentalmente la de

orientación bernsteiniana (Bernstein, 1971; Esperet, 1976; Rushton, 1974).

Nuestra posición es la de aceptar la hipótesis de una mayor complejidad de la lengua escrita como un código más elaborado que la lengua oral. Si esto es así, deberá producirse una mayor diferenciación entre los individuos en función de su pertenencia a una determinada clase social.

La lengua escrita puede presentar un mayor nivel de complejidad estructural, debido a su modo de producción reflexivo (Lobrot, 1964; Vigotsky, 1982). Por otra parte, en la producción escrita pueden aparecer aquellas estructuras sintácticas que reflejen mejor la «competencia» real del sujeto (Harrell, 1957). Algunos autores han sugerido la hipótesis de un desarrollo autónomo de la lengua escrita respecto de la oral (Lurçat, 1963; Simon, 1973), en base a los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje del grafismo y en el desarrollo cognitivo del niño, por una parte; de otra, la situación en la que se desarrolla la adquisición de la lengua escrita (escolar y socioambiental). La influencia de estos diversos componentes y el modo de asimilación por parte del niño apuntan a una teoría del aprendizaje lingüístico.

II. Metodología de la investigación

2.1. Las hipótesis

De acuerdo con el enfoque teórico y los objetivos descritos, se sometieron a verificación las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Entre los niveles del Ciclo Medio de E.G.B. (cursos 3.º, 4.º y 5.º) habrá diferencias significativas, en el sentido de un incremento, en las variables lingüísticas estudiadas, a favor de 5.º sobre 4.º y de éste sobre 3.º ($5.º > 4.º > 3.º$).

Hipótesis 2: Entre los alumnos del Ciclo Medio de E.G.B. habrá una diferencia a favor de las niñas, en las variables lingüísticas estudiadas ($H > V$).

Hipótesis 3: Entre los alumnos del Ciclo Medio de E.G.B. habrá diferencias significativas a favor de los de «clase alta» sobre los de «clase baja», en las variables lingüísticas estudiadas ($A > M > B$).

La expresión «variables lingüísticas» hace referencia a cada una de las variables dependientes que se describen más adelante. Habrá que entender, por tanto, que cada hipótesis se escinde en otras tantas sub-hipótesis (nueve).

Las hipótesis se verificaron en un diseño cuasi-experimental en el que figuraron como variables dependientes los diversos tipos de proposiciones circunstanciales y como variables independientes de «categoría» el nivel instructivo (curso), el sexo y la clase social de los sujetos.

2.2. *La Muestra*

Habrá que distinguir entre los sujetos y su producción escrita, que constituyó el «corpus» lingüístico analizado.

Se seleccionó una muestra representativa de los distintos factores diferenciales abordados en la investigación (curso, sexo y clase social). Un total de 436 alumnos fueron seleccionados en los Colegios Públicos de Prácticas, anejos a las Escuelas del Profesorado de Almería, Granada, Jaén y Málaga, y en los Colegios Privados de «La Compañía de María» (Almería y Granada) y «Academia Santa Teresa» de Málaga.

Para la obtención del «corpus» se utilizó un procedimiento sencillo y natural en el ámbito escolar: la redacción. Procedimiento, de otra parte, ampliamente utilizado por los investigadores (Stormzand y O'Shea, 1924; Labrant, 1934; Simon, 1973; Esperet, 1976).

En una situación normal de aula, se pidió a los alumnos que escribieran una redacción de tema libre en una cuartilla. Se les indicó que podían utilizar las dos caras de la hoja y que podían escribir cuanto quisieran, sin limitación de tiempo, pero que cada cual trabajara en lo suyo y no se fijara en lo que hacían los demás compañeros.

El tiempo de realización osciló entre los 20 y 30 minutos. Durante este tiempo se procur  que el trabajo del alumno resultara personal, sin ningún tipo de recursos (copia, textos, consultas). Se evitó dar cualquier pista que pudiera sugerir un tema concreto.

En las redacciones aparecieron los temas comunes en el ámbito escolar, que responden a los intereses de los niños en estas edades (8 a 10 años). Los temas pueden organizarse alrededor de dos t picos: I. La Naturaleza (el campo, el mar, las flores, los animales, las estaciones). II. La Sociedad (la familia, la ciudad-el pueblo, la escuela, las vacaciones, las fiestas, las profesiones).

2.3. *Las variables*

2.3.1. Variables independientes: tres variables se han incluido en el diseño (variables «orgánicas» o de clasificación):

1) Variable Curso (o nivel instructivo): los 436 sujetos de la muestra se repartieron en tres categorías, correspondientes a los tres niveles del Ciclo Medio de E.G.B. (3. r curso: 114; 4.  curso: 160; 5.  curso: 162).

2) Variable Sexo: niños y niñas, al 50 % en cada categoría.

3) Variable Clase Social: los sujetos fueron clasificados «a posteriori» en función de su pertenencia a una clase social. Para la clasificación se utilizaron dos criterios complementarios: la profesión de los padres y su nivel cultural. Criterios generalmente utilizados por otros investigadores en estudios similares (Harrell, 1957; Rushton, 1974; Esperet, 1976). Conjugando los dos criterios citados, se establecieron tres niveles en la variable «Clase social»:

— Clase Social Alta: profesiones relacionadas con los cuadros superiores de la industria, la administración y los servicios; profe-

siones liberales; empresarios. Estudios con titulación de rango universitario superior: licenciado, arquitecto, ingeniero.

- Clase Social Media: profesiones que requieren para su desempeño un cierto grado de especialización y cualificación. Estudios con titulación de grado medio o diplomatura universitaria.
- Clase Social Baja: obreros, empleados, con o sin estudios primarios.

La muestra total se repartió en las tres categorías según el siguiente porcentaje: Clase Alta (13 %), Clase Media (31.7 %), Clase Baja (55.3 %).

2.3.2. Variables dependientes

Para su denominación se siguió la «terminología gramatical» propuesta por la Administración educativa (M.E.C., 1981). La conceptualización de los términos deriva de una teoría gramatical, elaborada por gramáticos de prestigio y avalada por la Real Academia de la Lengua (R.A.E., 1973).

Nueve variables, que corresponden a otros tantos tipos de «proposiciones circunstanciales». La proposición se define como una secuencia, dotada de estructura sujeto-predicado, que se combina con otras para construir una oración compuesta.

La proposición subordinada es aquella que funciona como un elemento de la proposición principal. En este caso, las «circunstanciales» funcionan como un complemento circunstancial de lo expresado en la proposición principal. La clasificación se basa en un criterio semántico, seguido por la Academia (1973) y por algunos autores (Marcos Marín, 1980; Lázaro y Tusón, 1982).

Haremos una sucinta descripción de los diversos tipos de proposiciones circunstanciales, que constituyen las variables dependientes de nuestro diseño:

1. Circunstanciales de lugar: sitúan el proceso, expresado en la proposición principal, en una coordenada espacial. (Ej.: *He pasado por donde me dijiste.*)
2. Circunstanciales de tiempo: expresan una circunstancia que sirve de referencia para situar el proceso de la proposición principal en el tiempo (anterior, simultáneo o posterior). Sitúan el proceso en una coordenada temporal. (Ej.: *Cuando llegaste, ya se había ido mi hermano.*)
3. Circunstanciales de modo: informan sobre la manera de realizarse el proceso, expresado en la proposición principal. (Ej.: *Lo hice como tú me dijiste.*)
4. Circunstanciales de fin: explican la finalidad de lo expresado en la proposición principal. (Ej.: *Lo hizo para llamar la atención.*)
5. Circunstanciales de causa: expresan el motivo por el que acontece lo expresado en la proposición principal. (Ej.: *Lo castigaron porque llegó tarde.*)
6. Circunstanciales comparativas: funcionan como segundo término

de la comparación, respecto a la principal. (Ej.: Es más listo *de lo que yo creía.*)

7. Circunstanciales condicionales: formulan una condición para que se realice el proceso, expresado en la principal. (Ej.: *Si hace buen tiempo, iremos al campo.*)

8. Circunstanciales concesivas: oponen una dificultad al cumplimiento de lo expresado en la principal. (Ej.: *Aunque te empeñes, no te lo daré.*)

9. Circunstanciales consecutivas: presentan la consecuencia que se deriva de la principal. (Ej.: *Corrió tanto que llegó agotado.*)

2.4. Técnica de análisis del «corpus»

De acuerdo con el marco teórico aludido hemos establecido unas reglas para la segmentación y clasificación de las unidades lingüísticas (proposiciones).

Sucintamente, los pasos seguidos y las estrategias adoptadas han sido:

1) Fragmentar el texto en unidades oracionales. Se indica principio y final de oración con los signos de corchetes [].

2) Fragmentar la oración compuesta en proposiciones. Se indica final de proposición con el signo /.

3) Contabilizar el número de proposiciones en cada texto, el de subordinadas y el de «circunstanciales».

Varios problemas pueden presentarse en la fragmentación del texto:

— Después de un punto sigue un nexo subordinante («Llegamos tarde. Porque se nos estropeó el coche»): se prescinde del punto.

— Dos nexos acumulados, de los que sólo uno es funcional. Se prescinde del otro («Te lo daré pero si vienes». Se prescinde de «pero»).

Para la clasificación de las proposiciones subordinadas se tendrá en cuenta:

— El nexo subordinante (conjunciones propias o locuciones conjuntivas; «porque», «a fin de que», «de tal manera que...»; adverbios relativos «donde», «cuando» y «como»).

— Las marcas formales o léxicas en la proposición subordinada (subjuntivo, formas no personales del verbo).

— La función sintáctica asociada al significado (plano semántico): todas las «circunstanciales» se clasifican en función de este criterio. Pueden verse ejemplos de segmentación de textos en el anexo I.

2.5. Diseño estadístico

De acuerdo con los objetivos propuestos, se distinguen dos planos:

a) Descriptivo: recoge la frecuencia de uso de los diversos tipos de proposiciones circunstanciales, en el Ciclo Medio, como grupo total, y

en cada uno de sus niveles (3.º, 4.º y 5.º cursos). Para ello, se obtiene el porcentaje de sujetos que utilizan cada tipo de proposición y el porcentaje de cada tipo de proposición respecto al total de proposiciones circunstanciales.

Se construyó una escala de frecuencia, estructurada en cinco grados:

GRADO	% de sujetos	CODIGO	SIGNIFICADO
1	0 a 20 %	IF	Infrecuente
2	21 a 40 %	PF	Poco frecuente
3	41 a 60 %	F	Frecuente (Normal)
4	61 a 80 %	BF	Bastante frecuente
5	81 a 100 %	MF	Muy frecuente

b) Plano diferencial: se detectan las diferencias significativas entre los diversos niveles de cada factor (curso, sexo y clase social). A cuyo efecto se aplicó el estadístico de Kruskal-Wallis (Siegel, 1970), dado el carácter irregular de la distribución de las variables.

En todas las pruebas estadísticas se fijó un nivel de significación del 5 %.

Los programas estadísticos para tratamiento en ordenador corresponden al BMDP-2D y BMDP-3S (BMDP, 1981).

III. *Análisis y discusión de resultados*

El total de «proposiciones circunstanciales», analizadas en el «corpus», puede distribuirse en tres grupos según el orden de frecuencia. El grupo más importante lo constituyen las «temporales» (28 %), las «finales» (26.5 %) y las «causales» (23 %). Le sigue el grupo de circunstancias de «lugar», «modales» y «condicionales», cuyos porcentajes son 6.58 %, 6.42 % y 5.47, respectivamente. Por último un grupo, poco significativo, formado por las «comparativas», «concesivas» y «consecutivas» (1.28 %, .72 % y .16 %).

Distribución similar puede observarse en cada uno de los niveles del Ciclo. Lo cual induce a pensar que tal distribución es una característica del sistema lingüístico más que una característica psicológica (cfr. tabla I del anexo II).

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden, en gran parte, con los obtenidos por otros investigadores en lengua inglesa. Harrell (1957) recoge en una tabla los resultados obtenidos por otros autores y por él mismo. Hemos ampliado la tabla, incluyendo nuestros resultados y los obtenidos en un «corpus» hablado, producido por adultos (Cortés, 1982) (cfr. tabla II).

Quedan por explicar las discrepancias. Respecto a las «finales», posiblemente la construcción de esta estructura resulta más difícil en inglés que en español, como han señalado algunos lingüistas. Igual explicación podría aducirse respecto de las circunstanciales de «lugar», poco frecuentes en inglés.

Por lo que respecta a la discrepancia de nuestros resultados con los obtenidos por Cortés, caben dos explicaciones: 1.^a) que las diferencias se deban a la naturaleza de los temas y a la modalidad de lengua (variables situacionales); 2.^a) que nuestros sujetos no dominen la expresión de determinadas «circunstancias»: comparación entre proposiciones, condición, restricción y consecuencia. Ambas explicaciones pueden estar relacionadas.

Aplicada la escala de frecuencia, antes citada, al «corpus» del Ciclo Medio, las «temporales» y «finales» alcanzan el grado medio de la escala; las «causales» aparecen como poco frecuentes; el resto de circunstancias son prácticamente inusitadas. Lo que nos permite afirmar que las relaciones de fin y causa y la localización temporal de los sucesos son las primeras circunstancias que aparecen en los textos escritos del alumno del Ciclo Medio de E.G.B. y también las más frecuentes.

a) Factores diferenciales: sexo y clase social

Prácticamente ninguno de estos factores resultó significativo en el análisis de varianza, efectuado para cada una de las nueve variables lingüísticas.

Unicamente en la variable «circunstanciales causales» se verificó la hipótesis relativa al efecto diferenciador del sexo. El test de Krustal-Wallis arrojó un valor de 10.22 ($p = .001$). Lo cual significa que las niñas del Ciclo Medio utilizan proposiciones causales, en la expresión escrita, con mayor frecuencia que los niños.

Por lo que respecta al factor «clase social» sólo en una variable («consecutivas») se confirma, en parte, la hipótesis. El análisis de varianza arrojó un resultado altamente significativo ($F = 15.009$; $p = >.001$). La clase «alta» se diferencia significativamente de cada una de las otras dos ($p = .01$); pero entre la clase media y baja la diferencia no resulta significativa. En el resto de variables los valores numéricos aparecen en el sentido de nuestra hipótesis, pero sin alcanzar la significación estadística, en cuatro casos: lugar, tiempo, modo y comparación. En las «finales» el orden postulado en la hipótesis se invierte: el valor más alto corresponde a la clase baja y viceversa. En las «causales» el valor más alto corresponde a la clase media. En las «comparativas», a la clase baja. En las «concesivas» el valor más bajo corresponde a la clase media.

En definitiva, no podemos dar por válidas nuestras hipótesis diferenciales, referidas al sexo y a la clase social. Por lo que respecta a este último factor, nuestros resultados no avalan la teoría bernsteiniana de los dos «códigos» (Bernstein, 1971), aunque los tipos de proposiciones

aquí consideradas no han sido objeto de estudio por Bernstein ni por otros investigadores sociolingüistas. Pero, de acuerdo con Bernstein, las proposiciones circunstanciales en cuanto sirven para matizar lo expresado en la proposición principal, deben incluirse como una característica del «código elaborado», propio de la clase alta. Y ésta debería diferenciarse de las otras clases sociales en el uso de tales proposiciones. En nuestra investigación no aparece tal diferencia.

b) Factor evolutivo: el curso

Por el contrario, el factor curso, resultó altamente significativo en casi todas las variables. Se exceptúan «comparativas» y «concesivas», cuyos valores numéricos de frecuencia son muy bajos. No obstante, se produce una clara tendencia de incremento entre un curso y otro. Los valores y significatividad del test en tabla IV.

Las diferencias entre pares de cursos no siempre resultan significativas. La única variable en la que aparecieron significativas todas las diferencias entre pares de cursos fue la de «circunstanciales de tiempo». En «circunstanciales finales» y «causales» el curso 3.º se diferencia significativamente de cada uno de los otros dos cursos, pero no éstos entre sí. En las circunstanciales de «lugar», «modo», «condicionales» y «consecutivas» el curso 5.º se diferencia significativamente de los otros dos, pero no éstos entre sí.

Parece, pues, que la evolución se manifiesta ininterrumpida, desde 3.º a 5.º, en las «temporales». Las «finales» y «causales», que siguen en orden de frecuencia, experimentan un incremento significativo desde 3.º a 4.º, pero la evolución se detiene aquí. De 4.º a 5.º el incremento se concentra en las circunstanciales de más difícil construcción o menor frecuencia: «de lugar», «condicionales» y «consecutivas». Las «comparativas» y «concesivas», al ser muy infrecuentes, no tienen poder discriminante. Posiblemente habrá que indagar su evolución más allá de los límites de esta investigación.

Algunas sugerencias se derivan de estos resultados, respecto al contenido semántico, expresado por las proposiciones circunstanciales y relacionado con el desarrollo cognitivo de los sujetos que las utilizan. Las relaciones temporales y causales, incluyendo la causa final, parecen dominadas ya en el curso medio del Ciclo, al menos por lo que puede comprobarse en la expresión escrita. Las relaciones de lugar, modo, condición y consecuencia están en período de adquisición. La comparación formal entre proposiciones y la concesión no están todavía dominadas por los alumnos del Ciclo Medio de E.G.B.

Otros resultados confirman la interpretación aducida. En la tabla III se incluye el % de sujetos que utilizan cada tipo de proposición, en los diferentes niveles del Ciclo. Puede verse cómo el incremento de porcentaje es mínimo o nulo en las «comparativas», «concesivas» y «consecutivas». En las otras circunstanciales el incremento es progresivo.

IV. Conclusiones

Las conclusiones se pueden distribuir en dos planos, no del todo independientes, que corresponden a los establecidos en el diseño: plano descriptivo y plano diferencial-evolutivo. Dentro de los límites establecidos (expresión escrita, proposiciones circunstanciales, sujetos de 8 a 10 años) se establecen las siguientes conclusiones:

4.1. Plano descriptivo

1.^a La coincidencia de resultados, a pesar de la diversidad estructural de la lengua (español/inglés) presta un cierto apoyo a la tesis psicolingüística que defiende la universalidad en la adquisición lingüística, al menos en el plano sintáctico.

2.^a Los alumnos del Ciclo Medio, como grupo, han alcanzado, en su expresión escrita, un grado de complejidad análogo al del adulto en su expresión oral, de nivel coloquial.

3.^a Entre los alumnos del Ciclo Medio de E.G.B. no funciona aún a pleno rendimiento el sistema lingüístico. En efecto, algunas estructuras sintácticas (proposiciones circunstanciales de lugar, modales, comparativas, condicionales, concesivas y consecutivas) son de escasa o nula frecuencia. Si es cierta la hipótesis de la adquisición del sistema antes de los 8 años, habrá que admitir una nueva adquisición o puesta en funcionamiento del sistema en la modalidad de lengua escrita.

4.^a La variabilidad individual es muy amplia, tanto en el Ciclo como en cada uno de sus niveles. Lo que habrá de ser tenido en cuenta en el diseño instructivo y en la evaluación de la expresión escrita de los alumnos del Ciclo.

5.^a En la expresión escrita del alumno del Ciclo Medio las proposiciones circunstanciales más características (frecuentes) son las de tiempo, fin y causa.

4.2. Plano diferencial-evolutivo

1.^a El uso o frecuencia de los diversos tipos de proposiciones circunstanciales en la expresión escrita no diferencia a niños y niñas del Ciclo Medio de E.G.B. Se exceptúan las «causales», que favorecen a las niñas.

2.^a Los resultados obtenidos no permiten aceptar la hipótesis de una superioridad de la clase alta sobre la media y de ésta sobre la clase baja. Es posible que la hipótesis sea verificable en el Ciclo Superior. Pero también que la instrucción y el poder de la Escuela anulen las diferencias originadas en función de la clase social.

3.^a Correlativa a la conclusión anterior, el factor diferencial curso (o nivel instructivo) es el más significativo, y prácticamente único, de los incluidos en nuestro estudio.

4.^a Todas las variables analizadas (variables lingüísticas) pueden ser consideradas como un índice de desarrollo. La evolución se mani-

fiesta como un incremento cuantitativo en la frecuencia de uso de los diversos tipos de proposiciones.

5.^a No obstante la conclusión anterior, se pueden establecer diversos ritmos en la evolución:

- las «temporales» experimentan un incremento continuo;
- las de «lugar», «consecutivas» y «de modo» sufren un incremento en el último curso del Ciclo;
- las «finales» y «causales» detienen su evolución en el curso medio del Ciclo;
- las «comparativas», «condicionales» y «concesivas», por su carácter infrecuente, no experimentan evolución.

Los resultados de esta investigación serán de gran utilidad, deseamos que así sea, en distintos campos del saber científico. La Lingüística, como ciencia descriptiva del lenguaje, puede encontrar en el análisis del «corpus» infantil una evidente manifestación del funcionamiento efectivo del sistema lingüístico, *mutatis mutandis*, en el plano sincrónico y diacrónico.

Sin duda, la Psicología del desarrollo obtiene de esta investigación datos valiosos para el conocimiento del desarrollo general del niño. Los datos estadísticos y las escalas construidas serán instrumentos útiles en el diagnóstico evolutivo y diferencial.

Igualmente, la Didáctica de la Lengua deberá tener en cuenta las conclusiones de esta investigación. Y ello tanto en la fase diagnóstica, previa a todo proceso programador de la enseñanza, cuanto en la evaluación de la expresión escrita.

Una nueva investigación abordará la relación entre desarrollo cognitivo y adquisición lingüística, tanto en el plano de la expresión como en el de la comprensión.

Dirección del autor: Francisco de Salvador Mata, Escuela Universitaria de Magisterio, Gran Vía 56, 18010 Granada.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15-II-1987.

NOTAS

- [1] En el ya clásico estudio de Gili Gaya (1972) se recogen interesantes observaciones sobre los «nexos de la oración compuesta en la edad escolar» (pp. 123-138). No obstante, su enfoque es de tipo cualitativo, por lo que sus resultados no son comparables con los de nuestra investigación. Otros estudios en español abordan el estudio del lenguaje infantil en otros planos (fonético, semántico o morfosintáctico) pero en la modalidad de lengua oral. En mi tesis doctoral he hecho una amplia revisión de tales estudios (Salvador Mata, 1984).
- [2] VIGORSKY, L. (1982) La creación literaria en la edad escolar, p. 80, *Infancia y Aprendizaje*, XVII: 1, enero.

BIBLIOGRAFIA

- BERNSTEIN, B. (1971) *Class, Codes and Control* (London, Routledge & Kegan Paul).
 BMDP (1981) *Statistical Software* (Cambridge, University of California Press).
 CORTES, L. (1982) *Segmentación y caracterización sintácticas: un ensayo de método sociolingüístico* (tesis doctoral) (Salamanca).
 DALE, Ph. S. (1980) *Desarrollo del lenguaje* (México, Trillas).
 ESPERET, E. (1976) Langage écrit et selection scolaire, *La Pensée*: 190, décembre, pp. 93-113.
 GILI GAYA, S. (1972) *Estudios de lenguaje infantil* (Barcelona, Biblograf).
 HARRELL, L. E. (1957) *A comparison of the development of oral and written language in school age children* (Ohio, The Antioch Press).
 LABRANT, L. L. (1934) The changing sentence structure of children, *Elementary English Review*, XI: 3, mars, pp. 59-65; 86-87.
 LÁZARO, F. y TUSON, V. (1982) *Lengua Española* (Salamanca, Anaya).
 LOBROT, M. *Psychologie de la langue écrite* (Paris, Centre de Documentation Universitaire).
 LURÇAT, L. (1963) Langage oral et langage écrit. Passage du langage oral au langage écrit dans une épreuve de rédaction, *Enfance*: 4, pp. 193-207.
 MARCOS, F. *Curso de gramática española* (Madrid, Cincel-Kapelusz).
 M.E.C. (1981) *Terminología gramatical para su empleo en la Educación General Básica* (Madrid, Servicio de Publicaciones).
 MENYUK, P. (1971) *The acquisition and development of language* (New Jersey, Prentice-Hall).
 OLERON, P. (1980) *La adquisición del lenguaje* (Madrid, Morata).
 — (1981) *El niño y la adquisición del lenguaje* (Madrid, Morata).
 R.A.E. (Real Academia Española de la Lengua) (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (Madrid, Espasa-Calpe).
 RUSHTON, J. (1974) Elements of code elaboration in working-class writing, *Educational Research*, XVI: 3, july, 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* (Madrid, U.N.E.D.).
 SIEGEL, S. (1970) *Diseño experimental no paramétrico* (México, Trillas).
 SIMON, J. (1973) *La langue écrite de l'enfant* (Paris, Presses Universitaires de France).
 STORMZAND, M. J. y O'SHEA, M. V. (1924) *How much English Grammar?* (Baltimore, Warwick & York).
 TEMPLIN, M. C. (1957) *Certain language skills in children: their development and interrelationships* (Minneapolis, University of Minnesota Press).
 VIGOTSKY, L. S. (1982) La creación literaria en la edad escolar, *Infancia y Aprendizaje*, XVII: 1, enero, pp. 71-85.

SUMMARY: ADVERB CLAUSES IN CHILDREN'S WRITTEN COMPOSITION. A DEVELOPMENTAL STUDY.

The present work tries to investigate the development of several types of adverb clauses in children's written composition.

With this purpose, both boys and girls, 8-10 years old, from different social status, were selected. Linguistic «corpus» consisted on 436 compositions. A total a nine variables and three main hypothesis were studied in a non-parametric design, according to Kruskal-Wallis and Mann-Whitney tests.

Sex and social status were not relevant except in one of the variables. However, age was a highly significative factor in children's performance. Thus, adverb clauses may be used as a development index.

These data seem to rule out Bernstein's sociolinguistic theory. By contrast, the support the current psycholinguistic point of view, where cognitive and linguistic development are tightly related.

ANEXO I.—Ejemplos de segmentación de los textos

Se ha escogido al azar un texto de cada nivel (5.º/4.º/3.º)

NOMBRE Y APELLIDOS AntonioCURSO 5 ACIUDAD Almería

REDACCION

177

3

5-0-3-1-018

TITULO: La familia pobre

[Erase una vez una familia pobre/
que vivía en una humilde choza. En el
campo. Al otro lado estaba la ciudad/ y
dos o tres kilómetros más allá un bosque/
donde vivía una anciana muy mala.]
[El padre siempre salía por la mañana
temprano/ para ir a cortar árboles/ para
venderlos. Cuando llegaba/ se alimentaba/
y descansaba. Un día salieron el padre
y la madre/ a trabajar/ cuando en
ese momento la anciana llegó/ y
toco a la puerta. La niña/ que
se había quedado sola/ abrió la
puerta. La anciana cogió a la niña/
y se la llevó al bosque/ donde
abitaba en una cueva. Los padres/
cuando llegaron/ y vieron/ que no
estaba/ salieron/ a buscarla a la
ciudad. Como vieron/ que no estaba/
fueron al bosque/ encontraron la
cueva. Entraron/ y hicieron a la
niña/ amarrada a una silla y a
la anciana/ encendiendo el horno/
para comerla. En ese momento el
padre empujó a la anciana/ y cayó al
horno/ quemada. La niña no se dio de
nada nunca más.]

NOMBRE Y APELLIDOS M^a FilomenaCURSO 4^aCIUDAD Salaga4 palabras

REDACCION

3

TITULO: El colegio 4-1-3-4-151.

El colegio es para y aprender a leer y a escribir. Es muy grande tiene los patios para los niños y las niñas y hay un portón y tiene masetas alrededor del portón tiene masetas y hay que regarlas para que crezcan tiene muchas clases para enseñar a los muchachos y hay muchas niñas y se juegan muy bien porque juegan mucho en el recreo se puede jugar al pilla pilla al escondite y tenemos que estudiar mucho para sacar sobresaliente en mi clase hay una niña que da cuenta mucho se llama Esthi y la señorita de oratorio de orden pero ellos lo hacen es arbolito a la clase nos encontramos algo un loro una chillo esetera y algunos veces bailamos y las profesoras nos hacen bailar y las niñas hacen un coro. Pero enanñan mucho porque el colegio es para aprender y para escribir mi profesora me enseña mucho y es muy buena tiene gafas para leer y Donatza es muy buena para dictar las puestas profesora se llama Doña Antonia.

NOMBRE Y APELLIDOS Ana MaCURSO 3a CIUDAD Malaga - 2 añosREDACCIONTITULO: de la casa ³
3-1-3-4-066

En la casa esta mamá y papá
 in mecapro, caramelo y una
 muñeca y voy de paseo en una moto
 y voy a casa de mi tía y voy
 con mi abuela a compra y veo
 a mis primos en mi casa a tío
 la tía de mi comunión me
 regalaron un regalo y fuimos a
 comer pa raíz y des pue fui a mi
 casa de mi abuela y le di una
 es tampa a mi señorita
 lola que era ante mi señorita
 cuando me daban la vacaciones
 estaba en la casa y fui a una
 cademia.]

ANEXO II.—*Tablas*TABLA I.—*Frecuencia y % de cada tipo de proposición circunstancial, respecto al total de proposiciones circunstanciales, en el Ciclo Medio y en cada uno de sus niveles*

Variable	3.º		4.º		5.º		C.M.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Lugar	9	4'8	25	5'8	49	7'3	83	6'6
Tiempo	54	28'9	115	26'7	186	29'2	355	28'1
Modo	7	3'7	20	4'6	54	8'4	81	6'4
Finales	61	32'6	129	29'9	141	21'6	331	26'2
	44	23'5	11	25'7	147	23'3	302	24
Comparativas	2	1'1	2	0'5	10	1'4	14	1'1
Condicionales	8	4'3	21	4'8	40	6'2	69	5'5
Concesivas	1	0'5	5	1'2	3	0'5	9	0'7
Consecutivas	1	0'5	3	0'7	14	2'2	18	1'4
Totales	187	100	431	100	644	100	1.262	100

TABLA II.—*% de los diversos tipos de «circunstanciales» (en relación al total), en diversos autores*

Tipo de Circunst.	STORMZAND y O'SHEA	HOPPES	HARRELL	CORTES	ESTE ESTUDIO
Lugar	—	0'1	3'5	4'69	6'58
Tiempo	52'1	45	65	16'9	28'13
Modo	—	—	—	15'65	6'42
Finales	—	1'4	0	10'64	26'23
Causales	13'1	28'4	21	28'17	23'93
Comparativas	4'4	9'2	5'5	7'52	1'1
Condicionales	26	13'7	4'5	9'7	5'47
Concesivas	0	0'2	0	4'38	0'71
Consecutivas	0	2'5	0'5	2'35	1'43

TABLA III.—% de sujetos que utilizan cada tipo de proposición en el Ciclo Medio (C. M.) y en cada curso del Ciclo

Variable	3.º	4.º	5.º	C.M.
C. de lugar	8	11	21	14
C. de tiempo	30	41	55	43
C. de modo	7	10	22	14
C. final	33	47	46	43
C. causales	23	40	42	37
C. comparativas	1	1.5	4	2
C. condicionales	5	11	16	12
C. concesivas	.5	2	2	2
C. consecutivas	.5	.5	6	3

TABLA IV.—Valores y significación del estadístico de Kruskal-Wallis, para el factor curso y sus niveles

Variable	Curso	p	3.º/4.º	p	4.º/5.º	p
C. de lugar	17.79	.002	.96		5.77	.01
C. de tiempo	21.26	>.001	4.27	.03	7.88	.005
C. de modo	18.35	>.001	1.36		9.27	.002
C. de fin	5.79	.05	4.98	.02	.02	
C. de causa	13.4	.001	9.45	.02	.49	
C. comparativa	2.39		.12		2.01	
C. condicional	7.72	.02	2.85		1.75	
C. concesiva	.52		.46		.00	
C. consecutiva	11.20	.003			7.37	.006