

THE PAIRED CLAUSES IN THE EVOLUTION OF THE KNOWLEDGE ABOUT WRITTEN LANGUAGE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

CONSUELO ROSAURA SILVA GECENÁ

ORCID.ORG/0000-0002-8351-8467
Universidad Nacional Autónoma de México
Estudiante de doctorado en Lingüística
rosaurasil@gmail.com

CELIA DÍAZ-ARGÜERO

ORCID.ORG/0000-0002-5386-6153
Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones Filológicas
Centro de Lingüística Hispánica
celyaz@yahoo.com

Abstract: *The aim of this article is to contribute to the understanding of grammatical development in school aged children, particularly the use of complex syntactic structures that we call paired predications, sets of two predications that make up a structural and semantically restricted sequence. The materials belong to the SELENE corpus (Sistema para el Estudio de la Lengua Escrita). We analyzed 120 texts written by 30 Mexican primary school students. We studied three different discursive genres: description, narration and argumentation. The data shows that the textual genre and the specific characteristics of the writing task proposed to the students affect the frequency and type of paired predications and that the acquisition of these syntactic structures presents a period of increase in frequency and structural diversity, followed by some stabilization.*

KEYWORDS: SYNTACTIC COMPLEXITY; LATE LANGUAGE DEVELOPMENT; CHILDREN'S WRITING

RECEPTION: 25/03/2021

ACCEPTANCE: 13/04/2022

LAS PREDICACIONES PAREADAS EN LA EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CONSUELO ROSAURA SILVA GECENÁ

ORCID.ORG/0000-0002-8351-8467

Universidad Nacional Autónoma de México

Estudiante de doctorado en Lingüística

rosaurasil@gmail.com

CELIA DÍAZ-ARGÜERO

ORCID.ORG/0000-0002-5386-6153

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones Filológicas

Centro de Lingüística Hispánica

celyaz@yahoo.com

Resumen: Este artículo contribuye a la comprensión del desarrollo gramatical en escolares, particularmente del uso de las estructuras sintácticas complejas denominadas *predicaciones pareadas*, conjuntos de dos predicaciones que integran una secuencia estructural y semánticamente restringida. Para ello, se analizaron 120 textos de tres géneros discursivos: descriptivo, narrativo y argumentativo, elaborados por 30 estudiantes mexicanos hispanohablantes de educación primaria. Los textos pertenecen al corpus SELENE (Sistema para el Estudio del Lenguaje Escrito). Los resultados permiten afirmar que el género textual y las características específicas de la tarea de escritura propuesta a los estudiantes inciden en la frecuencia y el tipo de predicaciones pareadas, y que la adquisición de estas estructuras sintácticas presenta un periodo de incremento en frecuencia y diversidad estructural, seguido de cierta estabilización.

PALABRAS CLAVE: COMPLEJIDAD SINTÁCTICA; DESARROLLO TARDÍO DEL LENGUAJE; ESCRITURA INFANTIL

RECEPCIÓN: 25/03/2021

ACEPTACIÓN: 13/04/2022

1. INTRODUCCIÓN¹

Existe un desarrollo tardío del lenguaje que coincide con el ingreso al sistema escolar y, específicamente, con la incorporación a la cultura escrita, cuando los estudiantes tienen contacto con formas lingüísticas más elaboradas y estructuras poco frecuentes (Gummersall y Strong, 1999; Nippold, 2004). El desarrollo del lenguaje durante la edad escolar es un proceso de complejización progresiva (léxica, sintáctica y clausular). Los análisis que aquí se presentan tienen la finalidad de contribuir a la comprensión de este proceso. Los estudios sobre la producción de textos tratan la redacción como un proceso psicológico compuesto de varias etapas no lineales y recursivas (Flower y Hayes, 1981). Los alumnos desarrollan gradualmente la capacidad de presentar un mayor número de ideas sobre un mismo tema (complejidad cuantitativa), y tales ideas estarán cada vez mejor relacionadas y matizadas (complejidad cualitativa). Así, el desarrollo se conceptúa, a la vez, como una incorporación de elementos estructurales y como la ampliación de las posibilidades para utilizarlos (Berman, 2004).

En el enfoque funcional discursivo se concibe la complejidad sintáctica como una habilidad lingüístico-comunicativa para llevar a cabo diferentes combinaciones clausulares y supraclausulares durante la elaboración textual, con el fin de satisfacer alguna función discursiva (Berman y Slobin, 1994; Katzenberger, 2003; Nir y Berman, 2010). En ese sentido, la importancia de estudiar la sintaxis en los textos infantiles reside en que el dominio de las habilidades lingüísticas implica el desarrollo conjunto de funciones cognitivas y capacidades discursivas; la investigación sintáctica a

1 Este análisis forma parte de una investigación más amplia: la tesis doctoral de Consuelo Rosaura Silva Ceceña en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dicha tesis se desarrolló en el marco del proyecto: *El conocimiento sintáctico de los estudiantes de educación básica visto a través de sus producciones escritas*, dirigido por la Dra. Celia Díaz-Argüero, con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, Proyecto 256603 de la Convocatoria de Ciencia Básica). Agradecemos el apoyo de Celia Zamudio y Verónica Cuevas en la categorización de las estructuras que se analizan en este artículo.

partir de datos espontáneos de escritura intenta comprender cómo ocurre ese proceso, facilitado por la familiaridad con distintos tipos textuales y por la reflexión en torno a la lengua que la educación escolar brinda a los alumnos.

De esta manera, estudiar la sintaxis es hacer explícito ese saber operativo del niño, que le permite comprender, producir y combinar las oraciones de su lengua. Los estudios sobre construcciones pueden revestir distintos enfoques (clínico, pedagógico, interlingüístico, tipológico, etcétera). Los que resultan pertinentes para esta investigación se podrían agrupar en:

- a) Estudios que analizan el desarrollo o la evolución de *las construcciones complejas* o de algún tipo en concreto (Limber, 1973; Bowerman, 1979: 305; Bloom, Lahey, Hood, Lifter y Fiess, 1980; Véliz, 1988; Bocaz, 1997; Aparici, Capdevila, Serrat y Serra, 2001; Checa, 2003; Martínez, 2015).
- b) Estudios que se ocupan de *los enlaces*, sean analizados como nexos gramaticales o como marcadores² (Clancy, Jacobsen y Silva, 1976; Pons Bordería, 1998; Goethals, 2002).

Aunque estas investigaciones han aportado muchas ideas, consideramos que aún hacen falta estudios que examinen y comparen muestras escritas de diferentes géneros textuales elaborados por alumnos de distintos niveles de conocimiento. Este artículo tiene esas características: se comparan textos de distintos grados de educación básica (2º, 4º y 6º de primaria) y se tratan cuatro tareas de escritura, en tres géneros textuales: descriptivos, narrativos —personales y de ficción— y argumentativos. El propósito de este estudio es comprender cómo evoluciona el uso de un tipo específico de estructuras sintácticas denominadas *predicaciones pareadas* (PP).

2 Hay un problema teórico en cuanto a la terminología utilizada (véase Bustos Gisbert y Gómez Asencio, 2014: §1 o Pons Bordería, 1998: 22-23). En el presente análisis se emplean indistintamente los términos *conector* y *nexo*.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 *Las predicaciones pareadas (PP)*³

En la gramática tradicional, dejando a un lado la yuxtaposición, se distinguen dos tipos de relaciones sintácticas: coordinación y subordinación. La diferencia entre ellas se encuentra en el grado de integración que presentan los miembros de la construcción: en las coordinadas se mantiene una relación de equilibrio, mientras que en las subordinadas se produce una relación de dominancia, en la que uno de los miembros se integra en la estructura del otro.

Desde hace algunas décadas, ciertas teorías funcionalistas añaden un tercer tipo, que se ha llamado *co-subordinación* (Van Valin, 2001) o *interordinación* (Rojo, 1978; Rojo y Jiménez Juliá, 1989), y que abarcaría aquellas construcciones que se encuentran en un punto intermedio entre los dos polos (la coordinación y la subordinación) de un continuo de relación interoracional.

Es en este tercer tipo donde podemos ubicar las *oraciones bipolares* (Narbona, 1989; Rojo, 1978; Rojo y Jiménez Juliá, 1989). De acuerdo con Rojo (1978), entre las dos cláusulas constitutivas de las oraciones concesivas, consecutivas, condicionales y adversativas “existe una relación distinta de la coordinación, la integración o la subordinación de una a otra o a alguno de sus elementos” (1978: 104).

Según Jiménez Juliá, las oraciones bipolares son construcciones “no homologables con lo que ocurría en las frases, esto es, no eran el mero resultado de la aplicación del principio coordinativo a la cláusula, razón por la cual aparecían como una unidad realmente diferenciada de ésta desde el punto de vista estructural” (1994: 48).

En este estudio analizaremos el uso de unas estructuras sintácticas que también se encuentran en un punto intermedio entre la coordinación y la subordinación: las *predicaciones pareadas*. Se trata de unidades integradas por dos predicaciones unidas por una relación lógica y sintáctica tal que ne-

3 La definición de estas unidades forma parte de la propuesta para el análisis sintáctico de textos infantiles que fue elaborada por el grupo de trabajo SELENE y se encuentran en un documento interno de trabajo titulado *Manual para el etiquetado sintáctico*.

cesariamente integran una secuencia estructural y semánticamente restringida; se caracterizan por una estructura bimembre en la cual los elementos se exigen mutuamente (Díaz-Argüero *et al.*, en prensa). Puede ser independiente o estar contenida en una estructura mayor (vínculo hipotáctico). Las PP son semejantes a las oraciones bipolares por ser estructuras integradas por dos cláusulas en relación interdependiente, pero con la diferencia de que las PP no necesariamente están unidas por un nexo. Se prefirió la denominación *predicación*, pues ha sido ese término con el que tradicionalmente se ha designado la relación entre un sujeto y un predicado. No se utilizaron los vocablos *oración*, *cláusula* ni *enunciado*, porque estos últimos son polisémicos y han generado problemas terminológicos en diversas lenguas (González-Calvo, 1989), vinculados con la disparidad de criterios empleados para definir (lógicos, psicológicos, gramaticales o comunicativos).

Según la relación que se establece entre sus miembros constituyentes, las PP pueden ser: *adversativas* (1), *comparativas* (2), *concesivas* (3), *condicionales* (4) y *consecutivas* (5).⁴

(1) Adversativas:

A nosotros no nos enseñan Francés sino Inglés [...] (04DE0154)⁵

(2) Comparativas:

Mi maestra es la persona importante igual que mis compañeros y mis papás [...] (02DE0129)

4 Los siguientes ejemplos proceden del corpus SELENE (Díaz-Argüero *et al.*, en prensa), diseñado con apoyo del CONACYT (Convocatoria de Ciencia Básica 2015, proyecto: 2566) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

5 Este número contiene datos específicos de los textos y sus autores: grado escolar (02, 04 y 06 para 2º, 4º y 6º de primaria, respectivamente), tipo textual (DE = descriptivo, NA = narración personal, NB = narración de ficción, y AA = argumentación) y número de identificación de cada estudiante en el corpus SELENE.

(3) Concesivas:

[...] entro a la escuela a las 1:30 aunque yo llego hasta las 2 [...] (06DE0187)

(4) Condicionales

[...] a veces, si no traes la tarea la haces en el recreo [...] (04DE0175)

(5) Consecutivas:

[...] no volvía el perrito así que el monje decidió a bajar [...] (02NB0129)

2.2 El desarrollo lingüístico

Los estudios más completos y rigurosos sobre el uso infantil de determinadas estructuras sintácticas avanzadas y su evolución han surgido en el marco de los denominados *modelos basados en el uso*. Su éxito radica en el valor que dentro de estas teorías se otorga a los datos, sobre los cuales se han construido diversas premisas teóricas que se modifican sin perjuicio conforme los usos lingüísticos observados lo demandan.

Hay una forma de concebir el desarrollo lingüístico que se basa en la noción de *gramática emergente*, formulada por Hopper (1987: 142), quien propone entender la gramática como un fenómeno social, con carácter temporal y cambiante, así como un sistema dinámico en permanente construcción, que se va adaptando a las necesidades de los hablantes (Bybee y Hopper, 2001).

Tal noción resulta útil para explicar el proceso de adquisición de la primera lengua (Slobin, 2001), pues, durante los primeros años, los niños se comunican de un modo en el que sus producciones están fuertemente ligadas al contexto más inmediato, lo cual irá dando paso, de manera paulatina, a un modo sintáctico propio de la gramática adulta (Givón, 1979a: §5; Givón, 2009a: 128-129).

Entre los modelos basados en el uso encontramos también la *gramática de construcciones* (Diessel, 2013: 351-355; Goldberg, 1995: 4),⁶ que tiene su origen en el estudio de Fillmore y sus colaboradores (Fillmore, 1988; Fillmore, Kay y O’Conner, 1988). Las construcciones se conciben como unidades lingüísticas que pueden estar conformadas por unidades menores empleadas en forma conjunta para comunicar coherentemente, es decir, una construcción es integración de forma-función (Goldberg, 1995: 1-6). Esta idea resulta útil para explicar la adquisición del lenguaje, porque las construcciones constituyen esquemas cognitivos que pueden variar de lo más simple y concreto a lo más complejo y abstracto (Tomasello, 1998: xvi-xix), y mantienen entre sí vínculos de tipo diverso (Bybee, 2010; Goldberg, 1995). Así, el desarrollo gramatical se concibe como un proceso gradual en el que el niño —mediante el uso de una serie de capacidades sociocognitivas y las interacciones cotidianas— terminará adquiriendo el repertorio de construcciones usado en su comunidad (Diessel, 2004; Tomasello, 2003: 282-322).

De acuerdo con diversos autores, los alumnos pasan por fases de transición en el conocimiento sintáctico y la aparición de estrategias que no encajan con la norma adulta forma parte del desarrollo lingüístico (Berman y Slobin, 1994; Karmiloff-Smith, 1992; Tolchinsky, 2004; Véliz, 1987; Véliz *et al.*, 1991). Esto plantea la necesidad de analizar la escritura infantil en sus usos, hacer acopio de textos y describirlos luego de identificar sus características propias.

En resumen, partimos de un marco teórico en el cual el saber lingüístico se concibe como un proceso de construcción de conocimiento acerca de las propiedades de los elementos disponibles en el sistema de la lengua y las funciones que tienen (Hickmann, 2003: 37-42).

6 La gramática de construcciones tiene diferentes versiones, para una visión panorámica puede consultarse Hoffmann y Trousdale (2013: Parte II).

En cuanto a la utilización funcional que los niños hacen de los vínculos entre predicaciones, se ha observado que el discurso guía la sintaxis. Según Berman y Nir-Sagiv (2009), existe un proceso distinto cuando se construyen textos de diferentes modalidades discursivas, y, tanto en la modalidad oral como en la escrita, los adultos construyen textos argumentativos con una sintaxis más compleja que la utilizada en los narrativos.

3. METODOLOGÍA

3.1 Preguntas de investigación e hipótesis

La investigación tiene como propósito contestar dos preguntas: ¿cómo evoluciona el uso de las predicaciones pareadas a lo largo de la educación primaria en la producción de textos escritos? y ¿cuál es la incidencia del género textual en la frecuencia y composición de las pp?

Buscamos entender la forma en la que se va complejizando este tipo de estructuras en los textos infantiles. Las hipótesis iniciales fueron:

- a) Conforme transcurran grados de escolaridad habrá un mayor uso de predicaciones pareadas.
- b) El género textual incide en la frecuencia de aparición y el tipo de las predicaciones pareadas.

3.2 Población y muestra

Trabajamos con 120 textos elaborados por estudiantes de educación primaria. Cada estudiante escribió cuatro textos de géneros textuales distintos: una descripción, dos narraciones —una personal y una de ficción,⁷ la primera con estructura libre, y la segunda, semicontrolada— y una argumentación. Se seleccionaron aleatoriamente 10 estudiantes por grado, es

7 Hudson y Shapiro (1991: 91) distinguen entre narraciones personales, las cuales nacen de una experiencia, y las historias o relatos ficticios, que pueden ser inventados o re-narrados.

decir, 5 niños y 5 niñas de 2º, 4º y 6º de primaria, todos de escuelas públicas.⁸ El corpus quedó conformado según muestra la tabla 1.

TABLA 1. CORPUS

Grado	Descripciones	Tarea textual			Total
		Narraciones de ficción	Narraciones personales	Argumentos	
2º	10	10	10	10	40
4º	10	10	10	10	40
6º	10	10	10	10	40
Total	30	30	30	30	120

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

3.2.1 La elicitación

La elicitación del texto descriptivo (DE) se hizo a partir de la lectura del libro *E de escuela*, de Abella Constansó (2003); después de leerlo, se pidió a los estudiantes que elaboraran un texto para contarle a Fátima (protagonista del libro escuchado) cómo es la escuela a la que asisten. Se les propuso elaborar su texto en torno a cuatro preguntas: ¿quién soy?, ¿cómo es mi escuela?, ¿cómo llegamos? y ¿qué hacemos ahí? En el caso de la narración personal, se solicitó que escribieran una experiencia en la que hubieran sentido mucho miedo. Consideramos que se trata de una narración libre, pues no se estableció estructura alguna para el texto y cada estudiante definió qué quería narrar y cómo hacerlo. Para la escritura de la narración de ficción se proyectó el fragmento inicial del video *The misguided monk*,⁹

8 El corpus SELENE cuenta con muestras de escuelas públicas y privadas, pero este estudio no considera esa segunda variable; algunas investigaciones que han indagado en la relación entre clase social y complejidad sintáctica no han llegado a datos concluyentes (Balboa, Crespo y Rivadeneira, 2012; Véliz *et al.*, 1991).

9 Disponible en [<https://www.youtube.com/watch?v=mQQ3BdjCc4I>].

que muestra el encuentro e interacción de un monje con un perro, y se solicitó que después de escribir la parte de la historia mostrada, inventaran el final. A diferencia de la narración personal, en esta tarea narrativa, los estudiantes tenían predefinidos algunos elementos, como: personajes, locación y algunos eventos. El final fue creación de los estudiantes. Por lo anterior, hemos denominado ésta como una narración semicontrolada. El texto argumentativo se escribió después de un debate en el aula sobre si se podía matar animales o no; al concluir la discusión, se pidió que pusieran su opinión y sus argumentos por escrito.

En todas las tareas dimos a los estudiantes la oportunidad de decidir la extensión y formato de sus textos, y no hubo límite de tiempo para la escritura. Se les pidió una única versión de los textos, es decir, no hubo borradores de las versiones analizadas. Aunque reconocemos el valor de este tipo de documentos en la mejora de la calidad de los textos, en el caso de la educación primaria, su alcance está vinculado estrechamente a la interacción entre pares o con un adulto. Aunque el uso de borradores tiene un alto valor didáctico (Arroyo y Salvador, 2005; Aznárez Mauleón, García-del-Real y López-Flamarique, 2021), el propósito de la recolección de los textos para este corpus era registrar el conocimiento de los estudiantes en un momento específico de su escolaridad, a través de producciones escritas autónomas, es decir, sin la intervención de alguien más. Además, los borradores —al igual que otros textos— son objetos de conocimiento, y los estudiantes requieren aprender las características y funciones que cumplen como instrumentos de pensamiento (Alcorta, 2006). No teníamos ninguna evidencia de que los participantes en la investigación hubieran tenido suficiente experiencia en el uso de este tipo de textos, sobre todo los más pequeños, quienes aún no conocen todos los recursos y estrategias para producir mejores escritos.

3.2.2 Tratamiento de los manuscritos previo a su análisis

3.2.2.1 Escaneado y transliteración de los manuscritos

Entre los retos que enfrenta quien analiza textos infantiles está justamente lo que Benveniste (1998: 129) denomina el “establecimiento del tex-

to”. Algunas veces los manuscritos infantiles —particularmente los de los alumnos más pequeños— plantean dificultades de legibilidad, ya sea por su caligrafía o por la presencia de escrituras no convencionales en cuanto a ortografía o segmentación. También existen dificultades para procesar automáticamente un conjunto considerable de textos a partir de las versiones originales, pues la mayor parte de los programas informáticos reconocen las palabras ortográficas, pero no sus variantes. Por ello, para el diseño del corpus SELENE fue necesario tomar decisiones metodológicas en cuanto a la segmentación de palabras, la puntuación y la normalización ortográfica. A continuación, se describe brevemente el tratamiento que se dio a los textos antes de iniciar los análisis.

Lo primero que se hizo fue crear dos archivos para cada manuscrito:

1. *Versión escaneada del texto para las características visuales de los manuscritos*: en este archivo se puede observar el uso del espacio gráfico en la construcción de los textos, así como el empleo de otros recursos como variación de colores, flechas, subrayados, etcétera.
2. *Versión transliterada con doble línea*: una incluye la forma gráfica que eligió cada niño para representar las palabras y otra tiene la versión ortográfica. Entre las decisiones que se tomaron en el momento de la normalización de los textos está la relativa a la puntuación. El equipo SELENE decidió conservarla tal y como la utilizaron los estudiantes, pues normalizarla hubiera tenido como consecuencia imponer a los escritos una sintaxis probablemente ajena a las intenciones de los estudiantes. En lugar de normalizarla, se decidió hacer análisis específicos para comprender la evolución en el uso de este recurso a lo largo de la educación básica.
3. *Versión normalizada*: ésta se genera automáticamente a partir de la versión línea ortográfica y sirve para hacer distintos análisis sin distracciones causadas por la versión original.

3.2.2.2 *Etiquetado sintáctico*

El proceso resultó complicado, porque fue necesaria la creación de un sistema específico para este tipo de manuscritos, lo que planteó la necesidad de identificar y denominar estructuras sintácticas que permitan caracterizar los textos infantiles. Se incorpora la perspectiva de que tanto la cantidad como el tipo de vínculos entre las predicaciones son indicadores de complejidad.

Se utilizó un sistema de etiquetado que distingue unidades sintácticas y no sintácticas. Para el análisis que presentamos en este artículo, nos centraremos en la descripción de las PP que ya hemos definido.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este apartado presentamos el resultado de distintos análisis del uso y las características de las 96 PP encontradas en los 120 textos que integran nuestro corpus. En primer lugar, se presenta la distribución general de estas estructuras en el total de los textos; después, se analiza el uso de PP que hizo cada estudiante en el conjunto de sus cuatro textos; posteriormente, se expone el resultado del análisis de las PP en cada una de las tareas de escritura realizadas por los estudiantes, con especial atención en las diferencias encontradas en las dos narraciones que elaboraron, y, finalmente, se muestra la autonomía de estas estructuras en relación con el resto del texto.

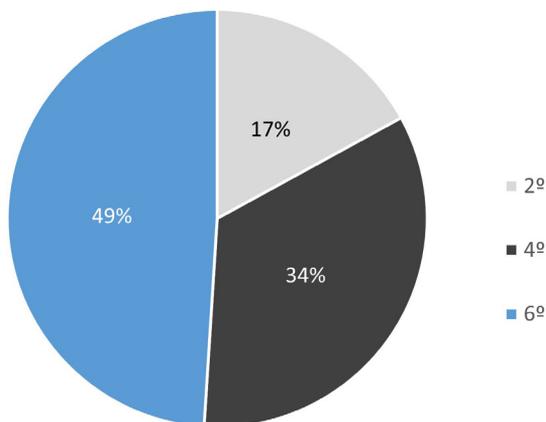
4.1. *Distribución general de las PP en el corpus*

Este apartado y el siguiente (4.2) permitirán proponer una respuesta a nuestra primera pregunta de investigación: ¿cómo evoluciona el uso de las predicaciones pareadas a lo largo de la educación primaria en la producción de textos escritos? En primer lugar, presentamos la distribución de las PP en los tres grados escolares, de manera global y en cada uno de los textos elaborados por los participantes. En segundo, analizamos el uso que cada estudiante hizo de las PP en las distintas tareas textuales. Este análisis planteó la necesidad de agrupar a los estudiantes con otros alumnos que hubieran hecho un uso semejante de las PP, aunque pertenecieran a grados escolares diferentes.

Un primer acercamiento a los datos nos permitió observar que las PP se distribuyen de manera desigual entre los grados escolares. Al tomar la totalidad de este tipo de predicaciones (sin considerar la clase de texto donde

se encuentran), vimos que casi la mitad de las PP las encontramos en los alumnos de sexto grado (49%); la otra mitad, se distribuye de la siguiente manera: 34 por ciento en cuarto grado, y 17 por ciento en segundo; es decir, la cantidad de PP identificadas en cuarto duplica la observada en segundo. La gráfica 1 permite ver esta distribución.

GRÁFICA 1. DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LAS PP POR GRADO ESCOLAR



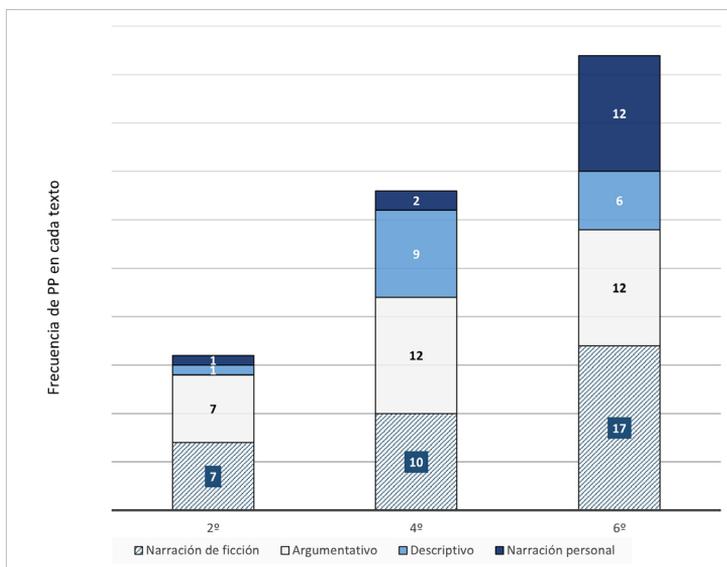
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

En la gráfica 2 se presentan los mismos datos, pero en frecuencias absolutas, en lugar de porcentajes; además, se han desglosado por tipo de escrito.

Lo primero que estos datos podrían hacernos pensar es que, a medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad, empiezan a utilizar estas estructuras con mayor frecuencia. Sin embargo, como mostraremos más adelante, hay diferencias individuales que justifican tomar este dato como una aproximación inicial que debe ser analizada con mayor detalle.

Otra posibilidad sería pensar que el aumento de PP puede relacionarse con la longitud de los textos, de acuerdo con el supuesto de que los estudiantes más grandes escribirían textos más largos y, por tanto, habría más oportunidad de ocurrencia de determinada construcción sintáctica. Pero no es así en todos los casos. En la tabla 2 se aprecia el promedio de palabras por texto en cada uno de los grados y el total de PP identificadas en cada uno de ellos.

GRÁFICA 2. DISTRIBUCIÓN DE LAS PP POR GRADO ESCOLAR Y TIPO DE ESCRITO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

TABLA 2. PROMEDIO DE PALABRAS Y FRECUENCIA DE PP POR GRADO ESCOLAR

GRADO ESCOLAR	PROMEDIO DE PALABRAS POR TEXTO	TOTAL DE PP POR GRADO
2º	55	16
4º	114	33
6º	94	47

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

En la tabla 2 se puede observar que, entre segundo y cuarto grados, el promedio de palabras es de poco más del doble, pues aumenta de 55 palabras en segundo a 114 en cuarto; esto podría explicar el aumento de PP, las cuales pasan de 16 a 33. Sin embargo, este factor no permite entender el aumento de PP en sexto, puesto que en este grado el promedio de palabras por texto disminuye a 94, mientras que el número de PP aumenta a 47.

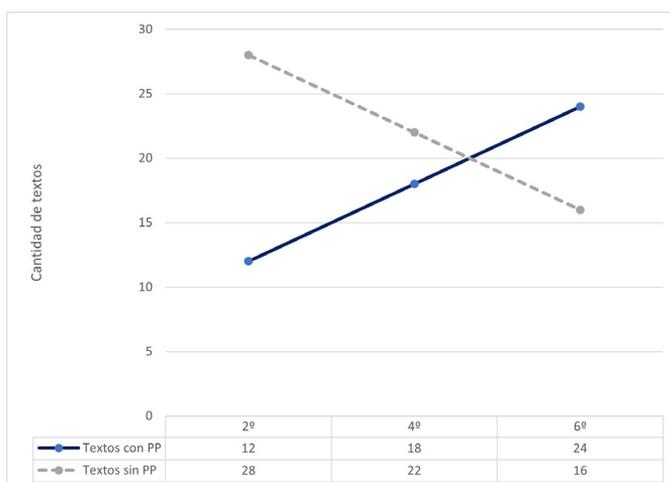
Este dato nos permite pensar que no hay una relación directa ni unívoca entre la longitud de los textos y la cantidad de PP que los estudiantes utilizan, sino que éstas aumentan dependiendo de otros factores, por ejemplo, la experiencia que se va adquiriendo con la producción de textos escritos.

Para poner en perspectiva esta distribución por grado es necesario ver la cantidad de textos con PP y sin PP en cada uno. La gráfica 3 permite apreciar este dato.

Se puede observar que 12 de los textos elaborados por los alumnos de 2º contienen PP (30%); esta cantidad aumenta a 18 textos en 4º (45%), y a 24 en 6º (60%), cantidad que duplica la observada en 2º.

Este primer acercamiento a los datos nos muestra un incremento progresivo en el uso de PP en los textos de los estudiantes a medida que avanzan en su escolarización. Para dar solidez a esta afirmación es indispensable observar con mayor detalle la distribución de las PP en los textos. Consideramos necesario analizar si el conjunto de textos de cada grado es homogéneo o si hay diferencias suficientes entre los alumnos que justifiquen otro tipo de organización de los datos. También es necesario ver el uso que cada estudiante hizo de las PP en sus cuatro textos.

GRÁFICA 3. PRESENCIA DE PP EN LOS TEXTOS. DISTRIBUCIÓN POR GRADO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

4.2 Distribución de las PP en los textos de cada estudiante

Para caracterizar mejor el uso de las PP en los textos infantiles y entender si los grados escolares son homogéneos, identificamos cuántas PP utilizó cada estudiante y en qué texto lo hizo. Recordemos que cada uno elaboró cuatro textos diferentes: dos narrativos —uno personal y otro de ficción—, uno descriptivo y uno argumentativo. Posteriormente, agrupamos a los alumnos de acuerdo con la cantidad de textos en los que emplearon PP. Los grupos que definimos son los siguientes:

Grupo 0: no utilizaron PP en ninguno de sus textos.

Grupo 1: sólo emplean PP en uno de los textos.

Grupo 2: emplean PP en dos textos.

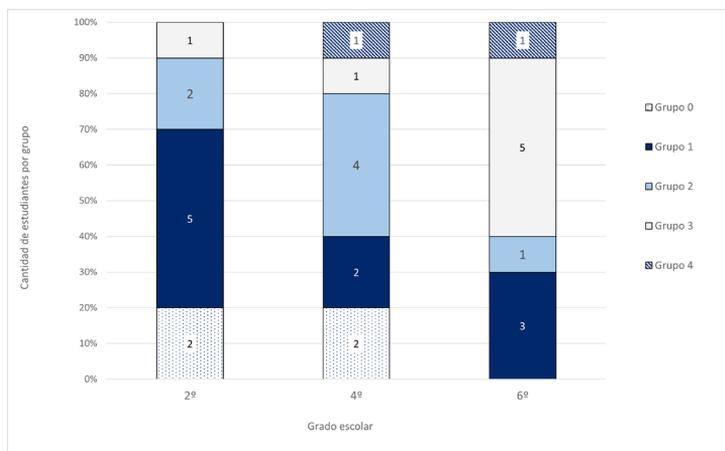
Grupo 3: emplean PP en tres textos.

Grupo 4: emplean PP en todos los textos.

Si consideramos conjuntamente esta división en grupos con el grado escolar de los alumnos, obtenemos la gráfica 4.

El primer dato que resulta evidente es que los conjuntos de textos obtenidos en cada grado escolar no son homogéneos. Al focalizar el uso que cada estudiante hace de las PP, encontramos que no hay paralelismo entre el grupo de desempeño y su grado escolar. Es decir, en un mismo grado hay alumnos que no utilizan PP en ningún caso y otros que las usan en tres o en los cuatro textos, como se puede ver en 4º.

GRÁFICA 4. GRADO ESCOLAR Y GRUPO DE DESEMPEÑO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Esta distribución nos hizo reconsiderar la pertinencia de hacer las comparaciones a partir del grado escolar y nos llevó a pensar en la relevancia de hacerlo por el uso que hacen de las PP. Esto nos permitió comparar grupos formados por estudiantes que tienen un uso cuantitativamente semejante de PP en sus textos.

Hay otros dos aspectos que vale la pena observar en la gráfica 4. El primero es la distribución de los estudiantes en los distintos grupos de desempeño. Los alumnos que nunca utilizaron PP son 4: dos de ellos están en 2º y dos en 4º. Los que utilizaron PP en todos sus textos únicamente son dos: uno de 4º y otro de 6º. Es decir, no hay alumnos de 2º en el grupo 4, ni de 6º en el grupo 0.

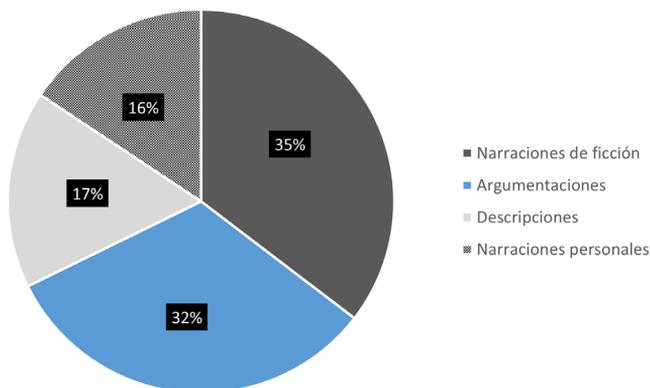
El segundo dato que aporta esta organización de los textos es que la concentración de estudiantes de cada grado es diferente. Los alumnos de 2º se concentran en el grupo 1; los de 4º, en el grupo 2, y los de 6º, en el grupo 3. De esta manera, observamos cierta tendencia a hacer un uso más frecuente de PP a medida que avanzan en la escolaridad. Como puede apreciarse en la gráfica 3, éste no es un dato absoluto, pero podría ser un indicador de que la experiencia que los estudiantes tienen con los textos escritos a lo largo de su educación básica influye positivamente en el uso cada vez más generalizado de las PP, aunque no sea así para todos los estudiantes.

Los siguientes análisis se harán tomando en consideración el grupo de desempeño al que pertenece cada estudiante en lugar del grado escolar que cursan.

4.3 Distribución de las PP en las diferentes tareas de producción textual

La segunda pregunta de investigación está relacionada con la influencia que tiene el tipo de texto en el uso de las PP. Al analizar la totalidad de los textos, encontramos datos muy relevantes. En la gráfica 5, vemos la distribución global de las PP en cada una de las tareas de escritura.

GRÁFICA 5. DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LAS PP EN LAS TAREAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Esta gráfica permite apreciar con claridad que la mayor cantidad de PP está distribuida entre las narraciones de ficción (35%), y los textos argumentativos (32%). Mientras que las demás PP se distribuyen entre los textos descriptivos (17%) y las narraciones personales (16%).

Lo más relevante es la diferencia que se observa entre las dos narraciones, pues éstas ocupan posiciones opuestas. Marta Shiro (2012) también ha encontrado discrepancias entre narrativas personales y de ficción, en su caso, referidas al uso del lenguaje evaluativo. Las narraciones de ficción tienen mayor concentración de PP que las personales. Esta distribución nos permite afirmar que el tipo de tarea específica tiene mayor peso en el uso de determinadas construcciones sintácticas que el género textual. Las tareas de escritura de las narraciones planteaban retos muy distintos a los estudiantes. En el caso de la narración de ficción, los estudiantes tuvieron a su disposición una propuesta de locación, personajes, secuencia de acciones e, incluso, la mayor parte de la trama, pues estos elementos se presentaron a través de un video. Los estudiantes debían interpretar la historia vista, decidir cómo narrarla e inventar un final. En la escritura de la narración personal el reto fue distinto, pues los estudiantes tenían que tomar decisiones acerca de qué narrar y cómo hacerlo. Eligieron la experiencia que querían compartir, seleccionaron algunos eventos específicos del acontecimiento y determinaron el orden temporal para presentarlos; además, seleccionaron a los personajes que participarían en su relato y decidieron la forma de caracterizarlos. La tarea tenía una dificultad adicional, pues los estudiantes debían recurrir a su memoria y traer al presente un evento asociado a una emoción desagradable: el miedo.

La complejidad planteada en la construcción de la narración personal pudo generar que los estudiantes estuvieran más centrados en la selección del contenido y menos en la forma de hacerlo. Quizás eso los llevó a utilizar recursos sintácticos más sencillos. En cambio, en la narración de ficción, los estudiantes pudieron poner mayor atención a la forma de presentar la información. De esta manera, la carga cognitiva que enfrentan los estudiantes en la construcción de las narraciones podría explicar una mayor producción de estructuras complejas —como las PP— en los textos en los que requieren tomar menos decisiones.

Además de las diferencias entre las narraciones, también encontramos otro dato que vale la pena resaltar. Autores como Berman y Nir-Sagiv (2009) consideran que los textos argumentativos son más complejos que los narrativos; por ello, esperábamos una menor frecuencia de PP; sin embargo, no fue así. En los textos argumentativos encontramos casi tantas PP como en las narraciones de ficción. Además, al compararlos con los descriptivos, encontramos diferencias interesantes. Si seguimos el argumento del alcance de una mayor o menor carga cognitiva, podríamos pensar que en los textos argumentativos se esperarían menos PP que en los descriptivos. En el primer caso, se requería adoptar una posición personal frente a un tema polémico y exponer las razones para sostener dicha posición, además de presentar una conclusión al respecto; en el segundo, la tarea únicamente demandaba describir un contexto conocido como su escuela. Sin embargo, encontramos casi el doble del PP en los textos argumentativos que en los descriptivos. Un elemento que pudo influir en las diferencias refiere nuevamente a la forma en la que se planteó la tarea para la producción de los dos textos. Para el argumentativo, los estudiantes participaron en un debate previo a la escritura. La interacción con el resto del grupo durante esta actividad pudo darles la oportunidad de conocer el punto de vista de sus compañeros, tener más información acerca del tema y construir argumentos de manera previa a la producción del texto. En cambio, para la descripción de su escuela, tuvieron un modelo del tipo de información que podían incluir, pues se les leyó un texto semejante al que se esperaba de ellos, pero no hubo interacción previa con el resto del grupo.

Otra razón que podría explicar una mayor frecuencia de PP en los textos de tipo argumentativo, en contraste con las descripciones y las narraciones personales, podría estar vinculado con la parte o elemento del proceso argumentativo en el que se registran. Algunas PP de los textos argumentativos suelen encontrarse en la “reserva argumentativa” o “cláusula de pretexto” (Van Dijk, 1983),¹⁰ como en (6).

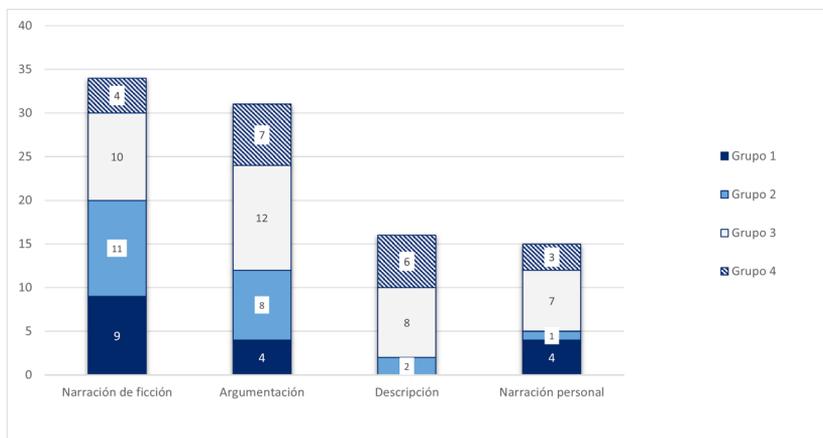
10 Desde un punto de vista restringido, la reserva argumentativa (RA) es aquella estructura que introduce en el discurso un argumento orientado hacia una conclusión alter-

(6) *No debemos matar a los animales algunos sí pero otros no porque son seres vivos y si no matamos algunos no tendremos alimentación [...]*
(02AA0131)

El análisis detallado de la ubicación de las PP puede dar mayores datos al respecto. Dicho análisis excede los límites de este artículo.

Para comprender mejor las diferencias entre las tareas de escritura propuestas se presenta la gráfica 6. Los resultados se muestran en porcentajes, para poder equiparar la distribución de las PP en los grupos, y también en frecuencias absolutas (dentro de las barras), para apreciar las diferencias entre los grupos.

GRÁFICA 6. DISTRIBUCIÓN DE PP POR TAREA DE ESCRITURA Y GRUPO DE DESEMPEÑO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

nativa a la defendida en el texto (Toulmin, [1958] 2003: 93; Lo Cascio, 1998; Brenes Peña, 2017). En una visión más amplia, se considera reserva argumentativa cualquier elemento o estructura atenuativa que manifieste algún tipo de duda sobre la validez de lo aseverado (Lo Cascio, 1998).

En esta gráfica resultan evidentes dos aspectos: *a)* la importante presencia global de PP en las narraciones de ficción en contraste con su frecuencia en las narraciones personales, y *b)* el cambio en la distribución de PP en los distintos textos de acuerdo con el grupo de desempeño. El primer punto plantea la importancia de comparar con mayor detalle los dos tipos de narraciones solicitadas a los estudiantes.

4.3.1 Diferencias entre la narración personal y la narración de ficción

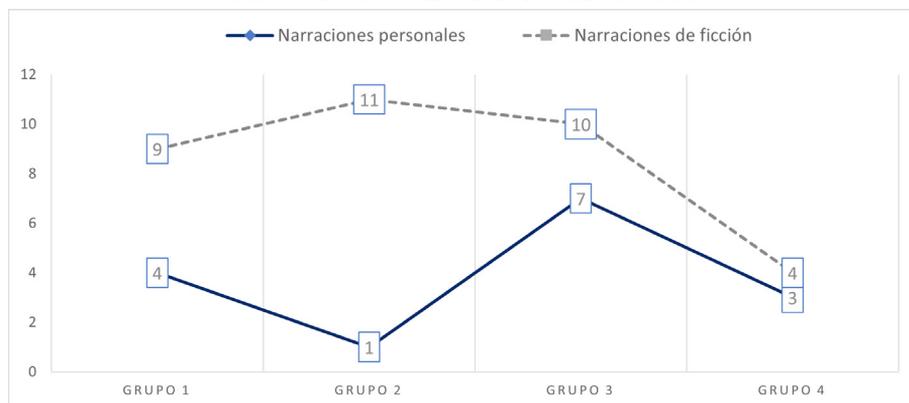
Los textos narrativos se caracterizan porque intervienen personajes reales o imaginarios cuyas acciones se desarrollan en un espacio y tiempo determinados. Es decir, el texto narrativo está construido por una sucesión de acciones, por lo que existe secuencialidad y causalidad en su organización interna (Adam, 1992: 46-58; Labov y Waletzky, 1997: 395-415). Esto permite diferenciar a las narraciones de las descripciones, del diálogo y de la argumentación. Debido a las diferencias que hemos señalado en el apartado anterior, resulta necesario analizar con mayor detalle lo ocurrido en cada uno de los dos textos narrativos. Comparamos dos aspectos diferentes: la distribución de PP en cada una de las narraciones y el tipo específico de PP (adversativa, comparativa, concesiva, condicional o consecutiva) que utilizaron los estudiantes en esos textos.

El primer aspecto analizado fue la distribución de las PP en cada uno de los grupos. En la gráfica 7, se muestra la distribución de las 49 PP encontradas en cada texto narrativo: el personal y el de ficción.

En la gráfica 8 se puede observar que la diferencia existente entre el uso de PP en las narraciones personales y en las de ficción es mayor en los grupos 1 y 2, mientras que en los grupos 3 y 4 es más equilibrada. En todos los grupos encontramos más PP en las narraciones de ficción que en las personales. Esto permite afirmar que el tipo de tarea narrativa incide directamente en la frecuencia de uso de esta construcción compleja.

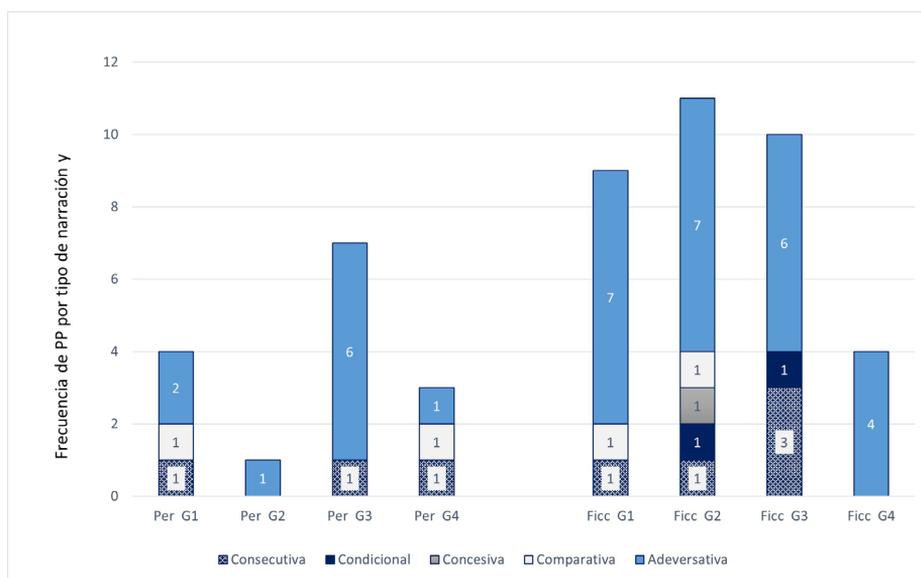
Las predicciones pareadas en la evaluación...

GRÁFICA 8. DISTRIBUCIÓN DE PP EN LAS DOS TAREAS NARRATIVAS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

GRÁFICA 9. TIPO DE PP ENCONTRADAS POR TAREA NARRATIVA



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El segundo aspecto que resulta relevante en la comparación de ambas narraciones es el tipo específico de PP utilizada. En el corpus identificamos la presencia de cinco tipos de predicaciones pareadas: adversativas, comparativas, concesivas, condicionales y consecutivas. Si se considera esta característica, en la gráfica 9 se aprecian diferencias en el uso de PP entre las dos narraciones. Por una parte, se puede ver que las construcciones adversativas son las más frecuentes en todos los grupos y tipos de narración. También se observa que las PP condicionales y consecutivas sólo aparecen en las narraciones de ficción, en los grupos 2 y 3.

Esta distribución nos permite apreciar una mayor diversidad de tipos de PP en las narraciones de ficción. Mientras que en las narraciones personales sólo encontramos adversativas, comparativas y consecutivas, en las de ficción aparecen condicionales y concesivas. Es decir, no sólo hay mayor frecuencia, sino mayor diversidad de estas estructuras en las narraciones de ficción que en las personales. Los argumentos que hemos señalado en el apartado anterior también permiten explicar estas diferencias.

5. CONCLUSIONES

Como se mencionó en el inicio, los acercamientos al tema de adquisición de sintaxis en niños suelen centrar su atención, entre otros temas, en el empleo de nexos, con preguntas respecto al momento en el que aparecen los diferentes conectores implicados en la formación de construcciones. En la presente investigación, la atención está centrada en el uso de predicaciones pareadas (PP). En este artículo, se describen los resultados obtenidos del análisis de 120 textos del corpus SELENE. Al iniciar el estudio, propusimos dos preguntas de investigación: la primera refiere a la evolución en el uso de las predicaciones pareadas a lo largo de la educación primaria, y la segunda explora la incidencia del género textual en la frecuencia y composición de las PP. Los análisis realizados permiten obtener varias conclusiones.

Respecto a la primera pregunta, encontramos que el análisis global de los datos por grado escolar muestra diferencias importantes, pero un examen más detallado nos permitió ver entre los estudiantes de un mismo grado diferencias individuales que justifican su agrupamiento de otra

manera, para evitar distorsiones en las generalizaciones que podríamos haber hecho si nos hubiéramos limitado a la comparación de los grados escolares. Por ejemplo, encontramos en 4º un estudiante que no utilizó PP en ningún texto y otro que uso seis PP en tres textos diferentes. Considerar como equivalente el trabajo realizado por estos dos estudiantes hubiera desviado los datos al comparar únicamente los grados escolares. Por ello, ubicamos al primero en el grupo 0 y al segundo en el grupo 3. Analizar el uso de las PP que hizo cada estudiante y reagruparlos en los grupos de desempeño 0, 1, 2, 3 y 4 nos dio la posibilidad de valorar mejor el trabajo de los estudiantes. Esta clasificación de los alumnos nos permite afirmar que la edad o el grado escolar, por sí solos, no son un índice del desarrollo lingüístico infantil.

El corpus mostró que en los grupos 3 y 4 hay una tendencia al incremento en el empleo de PP, respecto a los grupos 1 y 2, tanto en términos globales como en cada género textual. La complejidad de la estructura de la que forman parte las PP aumenta en forma directamente proporcional con el grupo, pues los alumnos que emplean PP en más tareas textuales también usan estructuras con mayor nivel de incrustación, como puede verse en el análisis de la autonomía sintáctica de las PP que presentamos.

El estudio aporta evidencia empírica para afirmar que cuando los estudiantes ingresan a la educación escolar no han terminado de construir su conocimiento acerca de la sintaxis compleja ni el inventario completo de estructuras y funciones de su lengua, como lo muestra la presencia de alumnos que no utilizan PP en ninguna de las tareas, inclusive en 4º de primaria. Además, permite mostrar que los estudiantes no avanzan al mismo ritmo. Ese camino no es sencillo, pues, a diferencia de la adquisición de un sistema alfabético, los usos sintácticos no constituyen un sistema cerrado de posibilidades. En estudios posteriores resultará interesante contrastar la estructura interna de las PP y hacer el contraste entre los textos argumentativos y descriptivos.

Respecto a la segunda pregunta de investigación, obtuvimos la siguiente conclusión: inicialmente pensamos que habría un efecto muy importante del género textual en el uso de las construcciones estudiadas, pero la relación no resultó tan directa. En primer lugar, observamos que las PP

no se utilizaron con la misma frecuencia en los diferentes textos que elaboraron los alumnos estudiados. Las *pp* aparecen con menor frecuencia en los textos descriptivos y en las narraciones personales, y, en mayor medida, en los textos argumentativos y las narraciones de ficción. Esto nos permite pensar que la tarea específica a la cual se enfrenten los estudiantes puede tener un mayor peso en las características del texto que producen que el género textual. Dicho de otra manera, tanto el contenido (experiencias personales *vs.* tramas de ficción) como las condiciones específicas en las que elaboran un texto pueden dar lugar a diferencias importantes en la estructura sintáctica que los estudiantes puedan construir. Las diferencias identificadas entre las dos narraciones son una evidencia.

Hay varios aspectos que podrán estudiarse con mayor detalle en investigaciones posteriores: la importancia de reagrupar a los estudiantes en función del uso que hacen de determinadas estructuras sintácticas, como lo hicimos aquí; el peso de la tarea específica propuesta a los estudiantes para la producción de textos escritos; la tendencia en la frecuencia y complejización que se observa en este estudio con alumnos con mayor experiencia en el uso del lenguaje escrito —por ejemplo, estudiantes de 3º de secundaria— para corroborar la tendencia que se aprecia en este análisis.

FUENTES PRIMARIAS

Díaz-Argüero, Celia, Celia Zamudio-Mesa y Carlos F. Méndez-Cruz (en prensa), *Sistema para estudio del lenguaje escrito (Corpus SELENE)*, Universidad Nacional Autónoma de México.

Abella Constansó, Tomás (2003), *E de escuela*, México, Secretaría de Educación Pública.

Long, Tom (2013), *The misguided monk* [<https://www.youtube.com/watch?v=mQQ3BdjCc4I&list=PLET6SzU2fzwUp4Ullwquj1Y12rhH-rHQp>], consultado: 12 de enero de 2017.

BIBLIOGRAFÍA

Alcorta, Martine (2006), “Estudio genético de las capacidades de escritura”, *Signo y Seña*, núm. 16, pp. 33-46.

- Aparici, Melina, Montserrat Capdevila, Elizabeth Serrat, Miguel Serra (2001), “Acquisition of complex sentences in Spanish and Catalan speaking children”, *Children’s Language: Interactional Contributions to Language Development*, vol. xi, pp. 1-25.
- Arroyo, Rosario y Salvador, Francisco (2005), “El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de la educación primaria”, *Revista de Educación*, núm. 336, pp. 353–376.
- Aznárez-Mauleón, Mónica, Isabel García-del-Real, y Maite López-Flamarique (2021), “¿La planificación escrita determina la calidad textual en primaria? Análisis de borradores y producciones finales en una tarea de escritura colaborativa”, *Revista Complutense de Educación*, vol. xxxiii, núm. 1, pp. 1-11, DOI: [<https://doi.org/10.5209/rced.70956>].
- Balboa, Carlos, Nina María Crespo, Marcela Rivadeneira (2012), “El desarrollo de la sintaxis en la adolescencia”, *Literatura y Lingüística*, núm. 25, pp. 145-168.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2002), *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: ...un solecito calientote*, México, El Colegio de México, pp. 187-98.
- Berman, Ruth (2004), *Language Development Across Childhood and Adolescence*, Filadelfia, John Benjamins.
- Berman, Ruth y Bracha Nir-Sagiv (2009), “Clause-packaging in narratives: A crosslinguistic developmental study”, en Jiansheng Guo, Elena Lieven, Nancy Budwig, Susan Ervin-Tripp, Keiko Nakamura (eds.), *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan I. Slobin*, Nueva York, Taylor & Francis, pp. 149-162.
- Berman, Ruth y Dan Isaac Slobin (1994), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Bloom, Lois, Margaret Lahey, Lois Hood, Karin Lifter y Kathleen Fiess (1980), “Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantics relations they encode”, *Journal of Child Language*, vol. vii, núm. 2, pp. 235-261.
- Bocaz, Aura (1997), “Las cláusulas relativas y sus funciones en el discurso narrativo infantil”, *Signo y Señal*, núm. 8, pp.170-186.

- Bowerman, Melissa, (1979), "The acquisition of complex sentences", en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language acquisition: Studies in first language development*, Cambridge, Cambridge University Press, 285-305
- Brenes Peña, Ester (2017), "La reserva argumentativa. Análisis pragmalingüístico de sus correlatos sintácticos", *Pragmalingüística*, núm. 25, pp. 89-106.
- Bustos Gisbert, José M. y José J. Gómez Asencio (eds.) (2014), "Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje", en Juan Pedro Sánchez Méndez y Ma. Teresa Echenique Elizondo (dirs.), *Colección Fondo Hispánico de Lingüística y Filología*, vol. XVIII, Bern, Peter Lang.
- Bybee, Joan (2010), *Language, Usage and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bybee, Joan y Paul Hopper (eds.) (2001), *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*, Ámsterdam, John Benjamins.
- Checa, Irene (2003), "Madurez sintáctica y subordinación: los índices secundarios clausales", *Interlingüística*, núm.14, pp. 191-206.
- Clancy, Patricia, Terry Jacobsen y Marilyn Silva (1976), "The acquisition of conjunctions: a cross-linguistic study", en Clancy, Patricia y Stanford University, Department of Linguistics, *The Acquisition of Conjunction A Cross-Linguistic Study. Papers and Reports on Child Language Development*, núm. 12, ERIC Clearinghouse.
- Díaz-Argüero, Celia y Celia Zamudio (coords.) (en prensa), *El conocimiento sintáctico de los estudiantes de educación básica visto a través de sus producciones escritas*.
- Dijk, Teun A. Van (1983), *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Fillmore, Charles J. (1988). "The mechanisms of Construction Grammar", *Berkeley Linguistic Society*, núm. 14, pp. 35-55.
- Fillmore, Charles J., Paul Kay & Mary C. O'Conner (1988), "Regularity and idiomacity in grammatical constructions: the case of let alone", *Language*, núm. 64, pp. 501-538.

- Flower, Linda y John Hayes (1981), "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, vol. xxxii, núm. 4, pp. 365-387, DOI: [<https://doi.org/10.2307/356600>, consultado: 1 de julio de 2020].
- Goethals, Patrick (2002), *Las conjunciones causales explicativas españolas como, ya que, pues y porque. Un estudio semiótico-lingüístico*, Louvain, Peters.
- Goldberg, Adele E. (1995), *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago, University of Chicago Press.
- González-Calvo, José Manuel (1989), "En torno al concepto de oración", en *Anuario de estudios filológicos*, vol. xii, pp. 89-109.
- Gummersall, Dawn M. y Carol J. Strong (1999), "Assessment of complex sentence production in narrative context", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. xxx, núm. 2, pp.152-164.
- Hickmann, Maya (2003), *Children's Discourse. Person, Space and Time Across Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hoffman, Thomas y Graeme Trousdale (eds.) (2013), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, Oxford, Oxford University Press.
- Hopper, Paul (1987), "Emergent grammar", *Berkeley Linguistic Society*, núm. 13, pp. 139-157.
- Hudson, Judith A. y Lauren R. Shapiro (1991), "From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives", en Allysa McCabe y Carole Peterson (eds.), *Developing narrative structures*, Nueva Jersey/Londrés, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 55-87.
- Jiménez Juliá, Tomás (1994), "Clases de construcciones, tipos de unidad y oraciones", en Francisco Hernández Paricio (ed.), *Perspectivas sobre la oración*, Colección Grammaticalia, núm. 1, Seminario de Estudios Lingüísticos, Universidad de Zaragoza, pp. 145-183.
- Karmiloff-Smith, Anette (1992), *Beyond Modularity*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology Press.
- Katzenberger, Irit (2003), "The development of clause packaging in spoken and written texts", *Journal of Pragmatics*, vol. xxxvi, núm. 10, 1921-1948.
- Limber, John (1973), "The genesis of complex sentences", en Timothy E. Moo-

- re (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Nueva York, Academic Press, pp. 169-185.
- Lo Cascio, Vincenzo (1998), *Gramática de la argumentación*, Madrid, Alianza.
- Martínez Enríquez, Iván (2015), *La adquisición de construcciones complejas: de la interacción a la gramática*, tesis de doctorado en Lingüística Aplicada y Teoría Lingüística, España, Universidad de Santiago de Compostela.
- Narbona, Antonio (1989), *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel.
- Nippold, Marilyn A. (2004), "Research on later language development. International perspectives" en Ruth Berman (ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence*, Ámsterdam, John Benjamins, pp.1-8.
- Nir, Bracha y Berman, Ruth (2010), "Complex syntax as a window on contrastive rhetoric", *Journal of Pragmatics*, vol. XLII, núm. 3, pp. 744-765.
- Pons Bordería, Salvador (1998), *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*, Valencia, Universitat de València.
- Rojo, Guillermo y Tomás Jiménez Juliá (1989), *Fundamentos del análisis sintáctico funcional*, Santiago, Universidad de Santiago de Compostela.
- Rojo, Guillermo (1978), *Cláusulas y oraciones*, Santiago, Universidad de Santiago de Compostela.
- Shiro, Martha (2012), "El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la narración" en Martha Shiro, Patrick Charaudeau y Luisa Granato (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft.
- Slobin, Dan I. (2001), "Form-function relations: how do children find out what they are?", en Melissa Bowerman y Stephen C. Levinson (eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*, Cambridge, Cambridge University Press, Language Culture and Cognition, pp. 406-449.
- Tolchinsky, Liliana (2004), "The nature and scope of later language development", en Ruth Berman (ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 233-247.
- Tomasello, Michael (2003), *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, Harvard University Press.

- Tomasello, Michael (1998), *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches*, vol. 1, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Toulmin, Stephen E. ([1958] 2003), *The Uses of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Valin, Robert D. Junior Van (2001), *An Introduction to Syntax*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Véliz, Mónica, Gloria Muñoz, Max S. Echeverría, Alba Valencia, Emilio Avila y Nicolás Núñez (1991), "Evaluación de la madurez sintáctica en estudiantes chilenos de cuarto medio", *Estudios Filológicos*, núm. 26, pp. 71-81.
- Véliz, Mónica (1988), "Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, núm. 26, pp. 105-141.
- Véliz, Mónica (1987), "Protosubordinadores: formas de transición en el proceso de desarrollo sintáctico", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, núm. 25, pp. 45-53.

CELIA DÍAZ-ARGÜERO: Especialista en adquisición y desarrollo del lenguaje escrito. Realizó sus estudios de maestría y doctorado en Ciencias con Especialidad en Educación en el Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV). Ha participado en la elaboración de numerosas propuestas educativas en el área del lenguaje. Fue directora asociada de la revista *Lectura y Vida*, *Revista Latinoamericana de Lectura*. Fue coordinadora del Programa de maestría y doctorado en Lingüística de la UNAM. Actualmente es investigadora titular del Centro de Lingüística Hispánica del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, donde coordina el diseño de un corpus electrónico para el estudio de la lengua escrita (Sistema para el Estudio de Lenguaje Escrito, SELENE).

CONSUELO ROSAURA SILVA CECEÑA: Especialista en adquisición y desarrollo del lenguaje escrito. Realizó sus estudios de maestría con especialidad en Sintaxis en el Programa de maestría y doctorado en Lingüística de la UNAM y contribuyó con un capítulo sobre oraciones subordinadas finales en la *Sintaxis Histórica de la Lengua Española*, bajo la dirección de Concepción Company. Es candidata a doctora en Lingüística con una investigación de adquisición de escritura basada en el corpus SELENE (Sistema para el Estudio de Lenguaje Escrito), proyecto con el cual colabora. Ha participado en diversos procesos de evaluación en el área del lenguaje y en la revisión de textos y materiales educativos en español e inglés con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Actualmente es docente de argumentación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, y de español en la licenciatura y posgrado de la UAM.

D. R. © Consuelo Rosaura Silva Ceceña, Ciudad de México, julio-diciembre, 2021.

D. R. © Celia Díaz-Argüero, Ciudad de México, julio-diciembre, 2021.