The cover features an abstract graphic design. A large, thin-lined 'Y' shape is oriented vertically, with its top point at the top left and its bottom point at the bottom right. Along the right-hand stem of the 'Y', there are three stylized eyes. The top eye is the largest, the middle one is the smallest, and the bottom one is the largest. Each eye is composed of a solid black circle (pupil) surrounded by a white ring (iris) and an outer grey ring (sclera).

ADQUISICIÓN DE ORACIONES COMPLEJAS EN NIÑOS CON DESARROLLO NORMAL

**María Alejandra Aguillón Alvarado
2010**

**BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO**

No. Adq. 473411

No. Título _____

Clas IS

415

A283a

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
0102

1973



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS – INGLÉS



TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Licenciado en Lenguas Modernas
Inglés

Presenta:

María Alejandra Aguillón Alvarado

Dirigido por:

Dra. Donna T. Jackson Lembark


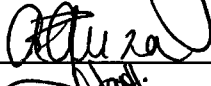
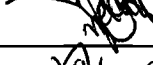
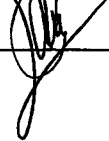
SINODALES

DRA. DONNA T. JACKSON LEMBARK

DRA. ALEJANDRA AUZA BENAVIDEZ

MTRA. MARÍA DE JESÚS SELENE HERNÁNDEZ GOMEZ

DRA. LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE

Centro Universitario

Querétaro, Qro.

Enero 2010

México

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. ANTECEDENTES	2
2.1. <i>Adquisición de estructuras complejas</i>	2
2.2. <i>Muestras de lenguaje y conversaciones espontáneas</i>	4
2.3. <i>Narraciones</i>	6
2.4. <i>Otros métodos de evaluación</i>	7
2.5. <i>La tarea de Recordando Oraciones</i>	8
3. MARCO TEÓRICO	10
3.1. <i>Oraciones simples</i>	10
3.2. <i>Oraciones complejas</i>	11
3.3. <i>Oraciones coordinadas</i>	12
3.4. <i>Oraciones subordinadas</i>	12
3.5. <i>Estructuras verbales</i>	14
3.5.1. <i>Verbos y predicados con preposición</i>	14
3.5.2. <i>Tiempo verbal</i>	14
4. OBJETIVOS	15
5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	16
6. METODOLOGÍA	16
6.1. <i>Participantes</i>	16
6.2. <i>Instrumentos</i>	18
6.3. <i>Objetivos de la prueba</i>	19
6.4. <i>Objetivos de la sección RO</i>	19
6.5. <i>Procedimiento</i>	19

7. RESULTADOS	21
7.1. <i>Patrones de respuesta en las oraciones.</i>	21
7.2. <i>Cambio de Orden</i>	27
7.3. <i>Análisis de estructuras problemáticas</i>	29
7.4. <i>Análisis de los errores que cometen los niños</i>	30
7.4.1. <i>Patrones generales</i>	30
7.4.2. <i>Problemas de adaptación de la prueba</i>	36
8. DISCUSIÓN	39
8.1. <i>Orden de complejidad de la estructura oracional</i>	39
8.2. <i>Problemas técnicos de la prueba</i>	42
9. CONCLUSIONES	44
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
11. ANEXO	50

1. INTRODUCCIÓN

Durante la adquisición del lenguaje infantil, los niños atraviesan por diferentes etapas propias del desarrollo. En etapas tempranas adquieren oraciones simples y conforme se van desarrollando adquieren oraciones más complejas. Un ejemplo de oraciones adquiridas en edades tempranas es el uso de la coordinación, dos oraciones unidas principalmente por y. Un ejemplo de oraciones adquiridas en edades más avanzadas es el uso de oraciones adversativas.

Estas etapas son de gran importancia ya que juegan un papel muy determinante en el desarrollo de la sintaxis (Nippold 2008). Una irregularidad en la adquisición de éstas genera sospechas sobre algún trastorno en el lenguaje. Por lo tanto se han desarrollado diferentes herramientas para evaluar las etapas del lenguaje y determinar si existe o no un trastorno.

Existen diferentes formas de evaluar el lenguaje de los niños. Las alternativas van desde la preocupación de los padres hasta el uso de pruebas formales elaboradas específicamente para evaluar el lenguaje. Estas evaluaciones ayudan a los padres a saber si el desarrollo de sus hijos entra en lo normal o si presentan algún tipo de anormalidad. Una de estas pruebas en español es el *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4)*, (Semel, et al. 2006) una prueba que se compone de diferentes sub-pruebas que evalúan el lenguaje expresivo, receptivo, estructura de palabras, morfología y la repetición de oraciones entre otras. Esta última sub-prueba se relaciona con la memoria de trabajo y se está convirtiendo en una herramienta importante para analizar el desarrollo de la sintaxis en los niños. Algunos de los autores, como Devescovi, et al. (2007) encuentra que la tarea de repetición de oraciones se da en una situación muy controlada y que no presenta tantas variables como la narración de un cuento en italiano. En inglés, Conti et al. (2001) encuentra que esta tarea de repetición es altamente confiable para identificar un trastorno en el lenguaje.

Sin embargo, en español no hay un estudio similar que demuestre dicha confiabilidad, por lo que resulta interesante, para el presente trabajo, analizar el comportamiento de las oraciones en la prueba CELF-4 en español.

En este trabajo se estudia a niños de 5 a 9 años de edad que forman parte de un estudio más grande en el que participan niños con desarrollo típico y

niños identificados con un trastorno específico del lenguaje (TEL). Para los objetivos del presente trabajo sólo se analizan los datos de niños con desarrollo típico.

Este trabajo se presenta primero con una visión general sobre la complejidad de oraciones. Se hace también un breve resumen sobre los estudios sobre la sintaxis compleja. También se revisan las diferentes etapas en las que se adquiere la sintaxis compleja a partir de otros trabajos que ayudan a identificar dichas etapas.

Posteriormente se presentan dos tipos de análisis, uno sobre los aciertos obtenidos por los niños en la prueba y otro sobre los patrones de error que los niños presentan. A partir de estos análisis surgen propuestas de cambio sobre la misma prueba que se analiza y que pueden ser de utilidad para un futuro.

2. ANTECEDENTES

2.1 Adquisición de estructuras complejas

En el campo de la lingüística, la adquisición de oraciones complejas se ha ido convirtiendo en un tema de amplia investigación. Algunos autores como Tomasello (1999) indican que la adquisición de estructuras complejas se da a través de la interacción con otras personas dentro de situaciones en las que el aprendizaje es significativo para los niños. Nippold (2007, 2008, 2009 a y b) ha mostrado incluso que el tipo de interacción (exposición vs. conversación) afecta el tipo y cantidad de oraciones complejas que se producen, ya que es en la conversación donde resulta más efectiva la adquisición de dichas construcciones.

En el español, también se ha estudiado la adquisición de estructuras complejas. Shiro et. Al. (2001) mencionan que el discurso se desarrolla dentro de la interacción y que por lo tanto esas dos áreas no se pueden separar. En este mismo artículo, se revisaron una serie de investigaciones llevadas a cabo por diferentes autores (Aparici, Capdevila, Serra, y Serrat, 1996, Echeverría, 1976 y 1978 Hernández Pina, 1984) quienes han publicado o presentado trabajos sobre adquisición de la sintaxis. A partir de esa revisión, formaron la siguiente Tabla que marca las diferentes etapas de la adquisición de la sintaxis:

Tabla 1. Resumen de la adquisición de estructuras complejas (tomado de Shiro et al, 2001).

EDAD	ORACIONES SIMPLES Y COORDINADAS	ORACIONES CON CLAUSULAS SUBORDINADAS
2-3	S+V+(OD)+(OI)+(1C)	Cláusulas subordinadas OD (<i>que</i>) Cláusulas adverbiales (<i>porque</i>) Cláusulas relativas restrictivas SS (<i>que</i>)
3-4	S+V+(OD)+(OI)+(1C) Con pronombres Oraciones coordinadas (<i>y</i>)	Cláusulas subordinadas OD (<i>donde/si/como</i>) Cláusulas locativas adverbiales (<i>donde</i>) Cláusulas temporales adverbiales (<i>cuando/después</i>) Cláusulas subjuntivas de propósito (<i>a que/para que</i>)
4-5	Oraciones coordinadas (<i>ni</i>) Oraciones adversativas (<i>pero</i>) Cláusulas coordinadas subordinadas	Cláusulas condicionales (<i>si</i>) Cláusulas restrictivas relativas OO (<i>que</i>) Cláusulas comparativas adverbiales (<i>como</i>)
5-7	Pares distributivos de oraciones con adjetivos/pronombres demostrativos (<i>ese/este</i>) Oraciones coordinadas (<i>o</i>)	Cláusulas restrictivas relativas OS (<i>que</i>) Cláusulas concesivas (<i>aunque</i>) Cláusulas subjuntivo adjetivo
7-8		Cláusulas restrictivas relativas SO (<i>que</i>) Cláusulas restrictivas relativas SO (<i>quien</i>)
8+	Oraciones adversativas (<i>sino</i>)	Cláusulas consecutivas (<i>pues</i>) Cláusulas no-restrictivas relativas Cláusulas relativas con preposiciones Oraciones con infinitivos como sujeto/objeto Oraciones con clíticos

En esta tabla se observa que el desarrollo de la sintaxis se da en etapas marcadas por la edad. Ambos tipos de oraciones, *simples* y *complejas*, se adquieren conforme al crecimiento. Sin embargo, es visible que la mayoría de las estructuras simples se adquieren primero que las estructuras más complejas.

Existen diferentes métodos de evaluación que los autores dedicados a la investigación de la sintaxis utilizan para obtener información sobre la adquisición de ésta. Es importante para el presente trabajo analizar algunos de estos métodos para obtener un rango más amplio de lo que son las diferentes

formas de evaluación utilizadas y que marcarán una perspectiva clave para el análisis de la prueba que se analiza. Además, se puede observar cómo el método de evaluación puede tener un efecto sobre el tipo de resultados que se obtiene. Cabe resaltar que algunos de los estudios a continuación presentados se refieren a la adquisición del inglés, no sólo del español.

Los métodos de evaluación más comunes son por medio de muestras espontáneas de lenguaje, que incluye tipos de conversación y narraciones. En las narraciones se usan imágenes o películas para provocar la producción narrativa, en otros se utilizan cuentos (por lo general, sin texto) que los niños tienen que ver y después relatar lo que observan en las imágenes. Por otra parte está la grabación de la interacción de los niños con algún familiar o asistente de investigación. A continuación se exponen los resultados sobre la adquisición de la sintaxis compleja descritos a partir del método de evaluación.

2.2 Muestras de lenguaje y conversaciones espontáneas

Algunos investigadores utilizan grabaciones espontáneas de conversación que involucran interacción libre con un familiar del niño, principalmente con la madre o con un asistente de investigación capacitado. La mayoría de los trabajos son estudios de población de habla inglesa. Obviamente, la estructura lingüística es diferente a la del español, pero aquí se pretende enfocar la relación entre complejidad y desarrollo en general.

Una de las exponentes principales sobre la adquisición de la sintaxis tardía ha sido el grupo de Nippold y colaboradores (2007, 2008, 2009 a y b). Un tema central de su trabajo ha sido mostrar que el nivel y tipo de sintaxis depende del tipo de discurso en el que se desenvuelve la interacción. Así, Nippold, Hesketh, Duthie y Mansfield (2005) analizaron la diferencia entre una conversación espontánea y el discurso expositivo. El discurso expositivo se refiere a la respuesta a una instrucción, como explicar las reglas de un juego. Distinguen entre 3 tipos de oración compleja: la *nominal*, la *relativa* y la *adverbial*. Observaron a 120 participantes cuyas edades oscilaban entre los 7 y los 49 años de edad. Se le pidió a cada participante que hablara de temas comunes como la escuela, la familia y los amigos para evaluar la *conversación* y que explicaran las reglas y estrategias de su juego favorito para evaluar la

exposición. En el discurso de exposición se mostró una mayor complejidad sintáctica que en la conversación en todos los grupos de edad. Por lo tanto el pensamiento complejo es el que lleva al desarrollo del lenguaje complejo. En la exposición los niños más pequeños usaron sintaxis elaborada mientras que los adultos hablaron de manera simple. En otros estudios se han obtenido resultados similares que confirman sus primeros hallazgos (Nippold et al, 2007, 2008, 2009 a y b). En resumen, se encontró que conforme las oraciones aumentaban en longitud era de esperarse que la subordinación también lo hiciera. También, se esperaba que cada tipo de oración subordinada (nominal, relativa y adverbial) estuviera muy asociada con la longitud oracional. Los tres tipos de oraciones contribuyen por lo tanto al aumento en la complejidad de la sintaxis en el discurso. Todo esto ocurrió en conjunto con la edad de los participantes, es decir, aumentaron a la par con la edad de los niños.

Otro trabajo central en la adquisición de la sintaxis es de Diessel (2004). Este autor encontró que los niños empiezan a producir una amplia variedad de oraciones complejas en la edad preescolar. La adquisición de oraciones complejas involucra dos dimensiones: la primera es en la que las oraciones complejas cambian a más complejas. Es decir, el desarrollo de las estructuras múltiples avanza, inicialmente son oraciones simples que denotan una sola situación, o comprimen dos oraciones independientes que se combinan pragmáticamente en el discurso. Y la segunda dimensión es en la que las oraciones complejas de los niños se convierten en oraciones más abstractas. Gradualmente los niños adquieren más y más construcciones interrelacionadas en las que las construcciones concretas del discurso del niño se unen a esquemas abstractos. Todo esto se resume en las conclusiones que Diessel obtuvo de las transcripciones de 5 niños hablantes del inglés que iban desde 1;8 a 5;1 años de edad (de la base de datos de MacWhinney 1995) en conversación libre y espontánea con los padres.

Limber (1973) trabajó los datos obtenidos por medio de muestras espontáneas en sesiones de una hora con 3 niños hablantes del inglés que estaban en segundo año escolar y sólo reporta datos de producción, no de comprensión. Los datos que obtuvo fueron que los complementos de objeto aparecían primero, después las cláusulas relativas seguidas de las oraciones

coordinadas y por último las oraciones subordinadas. Esto contribuye al presente trabajo debido a que presenta un orden de adquisición de la sintaxis.

Paul (1981) analizó transcripciones de 59 niños hablantes del inglés en interacción libre con sus madres. Encontró en una primera etapa que se desarrollan las oraciones infinitivas simples, complementos preposicionales, la conjunción *y*, y las preguntas indirectas. Seguidas de estas estructuras, en una segunda etapa encontró oraciones infinitivas con diferentes sujetos, cláusulas infinitivas sin marcador, relativas y conjunciones con *si*. Por último, en una tercera etapa, apareció *porque* y los gerundios seguidos por las conjunciones *cuando* y *entonces*. Para los 5 años, los niños con desarrollo típico ya pueden usar todos los tipos de oraciones subordinadas en conversación.

Uno de los pocos trabajos sobre el español se hizo por el grupo de Barcelona. Aparici, Serrat, Capdevila y Serra (1996) tomaron los datos de 10 niños de los cuales: cuatro eran hablantes bilingües de catalán y español; uno era hablante monolingüe del español y cinco eran hablantes monolingües del catalán. Hicieron grabaciones mensuales de 30 a 45 minutos durante la interacción espontánea entre el niño y —por lo general— la madre. Una vez obtenidos los datos se transcribieron y dividieron en periodos de 3 meses. Lo que obtuvieron fue que las oraciones complejas surgieron entre los 2;0 y 2;6. También pudieron dividir los datos en diferentes etapas. La primera que encontraron incluye cláusulas de objeto, oraciones coordinadas, causales, relativas y cláusulas de propósito, en ese orden. En la segunda etapa encontraron modo, condicionales y cláusulas temporales, también en ese orden.

2.3 Narraciones

Otros métodos que están relacionados o utilizan tareas muy similares, son el uso de historias, imágenes o películas. Tyack y Gottsleben (1986) llevaron a cabo un estudio realizado en niños hablantes del inglés desarrollado con dos grupos de niños: el primero se realizó con niños de 1 a 8 años de edad y el segundo de 4 a 9 años de edad. Todos los niños tenían un nivel socio-económico medio. La forma de evaluación fue mediante imágenes, haciéndoles

preguntas a los niños de manera indirecta. Una vez obtenidas las oraciones las dividieron en diferentes categorías de oraciones complejas tales como infinitivas, de coordinación y relativas. Encontraron que mientras más grandes eran los niños, sus oraciones también lo eran y a su vez aumentaba la complejidad de las oraciones que utilizaban. Concluyeron que la adquisición de oraciones complejas en inglés es un proceso gradual.

Gutiérrez-Ciellen y Hofstetter (1994) obtuvieron datos de niños hablantes del español divididos en tres diferentes grupos de acuerdo con la edad. El primer grupo tenía una edad promedio de 5;1, el segundo tenía una edad promedio de 6;6, y el tercero tenía una edad promedio de 8;6. La tarea que los niños realizaron fue mediante una película; ellos veían la película y después la contaban a un adulto. El adulto que escuchaba la historia procuraba intervenir lo menos posible. Lo que encontraron fue que los niños usaban cláusulas infinitivas bien definidas a la edad de 4 años. También encontraron que existen cambios evolutivos en la habilidad de los niños para utilizar sintaxis compleja al momento de elaborar narrativas.

Pérez-Leroux (2001) en su estudio utilizó datos de 23 niños de entre 3 y 6 años de edad a los que se les leyeron 8 historias en las que un personaje buscaba un objeto determinado. La historia se desarrollaba de manera que al momento de narrar la historia prevaleciera el uso del subjuntivo. Su objetivo principal fue el de analizar el subjuntivo. Encontró que los niños más pequeños usaban el subjuntivo y cláusulas relativas. Sin embargo, el uso del subjuntivo no era el esperado en el contexto que se les pedía. Sí lo utilizaban pero no de la forma en que un adulto lo haría. Por último encontró que los niños de mayor edad produjeron oraciones acompañadas de un relativo del subjuntivo.

2.4 Otros métodos de evaluación

Echeverría (1978) utiliza un método dirigido por medio de una tarea de comprensión. Se le pide al niño que señale una imagen, entre varias, que represente la oración que escucha. Con datos de 55 niños divididos en 5 grupos de edad, encontró que a los 10 años aproximadamente los niños podían discriminar entre estructuras pasivas y activas. Además, encontró que muchos de los sujetos dentro de su estudio interpretaban las oraciones pasivas como si

fueran activas. En el mismo estudio, Echeverría encontró que en las oraciones coordinadas/subordinadas los niños no respondían de manera correcta a las oraciones subordinadas adjetivas incluso en edades avanzadas. Concluye que existe un orden de adquisición para dichas oraciones en el cuál las oraciones coordinadas se entienden antes que las subordinadas.

Hasta esta parte se han visto distintos métodos de evaluación utilizados por algunos investigadores que han encontrado una utilidad en los mismos para definir las etapas del desarrollo de la sintaxis. Se han expuesto los métodos para dar un marco de referencia a lo que se realiza en la presente investigación. A continuación se describe la tarea de Recordando Oraciones (RO), una tarea que ha demostrado su utilidad para la identificación de trastornos en el lenguaje y que es la tarea que se analiza en el presente trabajo de investigación.

2.5 La tarea de "Recordando Oraciones"

En las secciones anteriores se discutió sobre los métodos que se han utilizado para obtener datos sobre la adquisición del lenguaje. El método que se utiliza en el presente trabajo parte de tareas de *repetir oraciones* (RO). Este tipo de evaluación se ha usado como parte de pruebas formales (como el CELF-R, 3 o 4) o en instrumentos generados especialmente para estudiar el fenómeno de repetición de oraciones complejas. Algunos autores han encontrado que el uso de una tarea como la *repetición* es muy funcional ya que es fácil de administrar y muestra la habilidad que tiene el niño en el momento. Un niño no puede imitar algo que está fuera de su nivel de proficiencia (Fraser, Bellugi, Brown, 1981). Esta tarea se da en una situación muy controlada y permite evaluar estructuras específicas (Devescovi y Caselli, 2007).

En un trabajo realizado en niños hablantes del inglés Conti-Ramsden y Botting (2001) encontraron que una de las tareas más confiables para identificar un trastorno en el lenguaje es la de RO en la sub-prueba del CELF-R. Analizaron a 160 niños que tenían identificado un trastorno en el lenguaje a la edad de 7 años. Al momento de realizar este estudio tenían 11 años de edad. El objetivo de su trabajo fue el de encontrar un marcador del trastorno. Les aplicaron a los niños cuatro tareas que involucraban: a) una tarea de

tercera persona del singular, b) una tarea del pasado, c) una tarea de repetición de pseudo-palabras y d) la tarea de RO de CELF-R. Lo que encontraron fue que las tareas de marcadores no eran tan útiles como las tareas de RO y la repetición de pseudo-palabras. Así que, las tareas que involucran la memoria de corto plazo son la mejor manera de identificar un trastorno. Sin embargo, concluyen que la tarea de repetición de pseudo-palabras puede analizar sólo el procesamiento de palabras, mientras que en una tarea de repetición de oraciones se puede analizar el conocimiento del lenguaje de los niños. Sin embargo, no indican tipos de estructuras debido a que no es el objetivo del estudio.

La importancia de esta prueba es grande, y sigue creciendo ya que se ha utilizado también en otros idiomas, como el italiano. En su estudio, Devescovi y Caselli (2007) utilizaron 51 ítems: 24 eran ítems léxicos y 27 eran oraciones de diferentes longitudes y grados de complejidad. Cada oración estuvo acompañada de una imagen que representaba lo que la oración decía. La forma en la que aplicaron la prueba fue: se les decía la oración a los niños con la imagen cubierta por una tela e inmediatamente después se descubría la imagen y los niños repetían la oración. La prueba fue aplicada a 100 niños que dividieron en 5 grupos de 2;0, 2;6, 3;0, 3;6 y 4;0 años de edad. Una vez que analizaron los datos obtenidos concluyeron que la tarea de RO se puede usar para evaluar las habilidades lingüísticas de los niños de entre 2 y 4 años. Nuevamente, como en el estudio anteriormente mencionado, no se analizan estructuras específicas sino que analizan la combinación de palabras y más que nada el aumento de palabras en una oración sin especificar estructuras complejas.

Con todos los datos encontrados por diferentes autores, es posible observar que existen diferentes etapas de adquisición que van de lo más simple a lo más complejo. Al parecer, sin importar el idioma, los niños adquieren su lengua materna en dichas *etapas*, las cuales se pueden identificar por medio de los diferentes métodos antes mencionados. También se observa que los estudios que hay sobre el español son pocos y utilizan métodos de narración y conversaciones espontáneas. Otra de las características de estos estudios es que manejan pocos sujetos. Por otra parte, Conti-Ramsden y Botting (2001) muestran la utilidad predictiva de RO en su trabajo en inglés.

Ahora, en esta investigación se analizan datos en español para encontrar si es que las etapas de adquisición están marcadas en una prueba que evalúa el lenguaje y que se explicará a detalle más adelante.

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este trabajo de investigación consta de la descripción y definición de las estructuras sintácticas del español que componen el instrumento que se evalúa. No se hace una descripción exhaustiva de las estructuras oracionales del español, sino que se hace referencia sólo a los tipos relacionados con la prueba. La prueba que se analiza en el presente estudio consta de diferentes estructuras de oraciones simples y complejas y, además, incluye estructuras verbales diversas. Cada tipo se describe a continuación. Se explicará primero el tipo de oraciones simples y luego el tipo de las complejas para finalizar con una discusión sobre estructuras verbales pertinentes que se encuentran en la prueba y se analizan en esta investigación. Dentro de las oraciones complejas se desglosan subordinadas y coordinadas de diferentes tipos. Además, se ejemplifica cada tipo de estructura con las oraciones que tiene la prueba. Algunos ejemplos se repiten debido a que las oraciones tienen varias estructuras en una misma oración.

3.1 Oraciones simples

Una oración se forma con un *verbo* y entre el verbo y el *sujeto* existe una *relación predicativa* (Alarcos Llorach 1994). En estas oraciones simples siempre hay un núcleo, por lo tanto, puede haber otros componentes que no son tan necesarios (ej. *Esta nota fue enviada por mi maestra*).

Un tipo de oraciones simples que aparece en esta prueba es el de las *interrogativas*. La formación de oraciones interrogativas se da de dos maneras: las pronominales que incluyen las preguntas *qué, quién, cómo y dónde* (a veces denominadas tipo "Q") y la otra de cambio de orden (Alarcos Llorach 1994). Curiosamente, en la prueba sólo aparecen oraciones interrogativas de cambio de orden y por ello no se describen las de tipo "Q" (ej. *¿Fue puesta la carta por correo?*).

Las oraciones *negativas* también aparecen en la prueba, incluso en conjunción con las oraciones interrogativas. Una oración negativa (Alarcos Llorach 1994) se forma por medio de la inserción de un adverbio de negación tal como *nunca* o *no* antes del verbo (ej. *Mi amigo no llevó su almuerzo a la escuela*).

Por último, entre las oraciones simples se encuentra la *estructura pasiva*. La estructura pasiva ha sido de interés para el estudio del inglés por la particularidad del cambio de orden de los elementos *agente* y *paciente* y por la inserción de una frase preposicional. Sin embargo, en español, estas oraciones no afectan a la estructura de la forma verbal, sino a la construcción de la oración en sí. De igual manera que en inglés, en el español el sujeto pasa a posición de oblicuo y cambia su estatus de agentividad. Introducido por una frase preposicional. En estas oraciones el receptor de la actividad pasa a la posición inicial (ej. *¿Fue puesta la carta por correo?*).

3.2 Oraciones Complejas

Algunos autores (Nippold, 2006; Diessel 2004) definen una oración *compleja* como una oración que contiene una cláusula independiente y al menos una cláusula dependiente unidas por una conjunción de subordinación. Algunos ejemplos de conjunciones son *si* o *cuando*. También hay oraciones *complejas-compuestas* que contienen al menos dos cláusulas independientes y de la misma manera una dependiente (Nippold 2005). Diessel (2004) agrega que los dos tipos básicos de oraciones complejas son de *subordinación* y de *coordinación*. Un tipo de subordinación, de interés para este trabajo, es el de las oraciones *relativas*. Nippold (2005) divide las oraciones complejas en tres tipos: nominales, relativas y adverbiales. Define las oraciones relativas como una oración que actúa como un adjetivo y modifica al sustantivo que le precede (ej. *The cat that was sleeping on the couch was content*. 'El gato que se estaba durmiendo en el sillón estaba contento'). Las oraciones adverbiales las define como una cláusula que actúa como un adverbio y que modifica al verbo (ej. *Unless we can reach Los Angeles by eight o'clock, we'll miss the concert*. 'A menos que lleguemos a Los Ángeles a las 8, nos vamos a perder el concierto') Por último, define las oraciones nominales como cláusulas que tienen un

elemento sustantivo que puede funcionar como sujeto u objeto de la oración (ej. como sujeto *Whatever she told you about the wedding was a great exaggeration* 'Lo que sea que te haya dicho sobre la boda fue una enorme exageración' como objeto *I told her what she needed to hear*. 'Le dije lo que necesitaba escuchar').

En este trabajo se sigue una descripción más exhaustiva de la oración compleja que la que utiliza Nippold (2005). Se hace la descripción a partir de diferentes estudios de gramática española, principalmente Alarcos Llorach (1994). En esta sección sólo se describirán el tipo de oraciones que aparecen en la prueba CELF-4, que es el objetivo de este trabajo. Se describirá primero el tipo de oraciones coordinadas y luego el tipo de subordinación.

3.3 Oraciones coordinadas

Las oraciones coordinadas, a diferencia de las subordinadas, se forman por dos oraciones independientes unidas por medio de conectores. Hay diferentes tipos: *copulativas*, *adversativas* y *disyuntivas* (Alarcos Llorach 1994). Las disyuntivas son *o* y su variante *u*; las adversativas son *pero* y *mas*. Y por último las copulativas sólo unifican oraciones o más elementos a la oración. En la prueba sólo aparecen oraciones coordinadas con *y*. Una conjunción coordinada (*y*, *pero*, *entonces*) une dos cláusulas independientes o unidades más pequeñas dentro de una oración. Las conjunciones sirven para unir estas ideas dentro de la misma oración. Estas unidades más pequeñas pueden incluir sustantivos (ej. *El desayuno y la cena fueron preparados por Papá*) o verbos (ej. *María preparó la cena y luego lavó los platos*).

3.4 Oraciones subordinadas

Una oración subordinada une dos ideas que siguen la misma idea o están relacionadas entre sí. Las oraciones subordinadas se forman por dos cláusulas, una independiente y otra dependiente. En estas oraciones la cláusula principal se ve modificada por otra. Dentro de este mismo grupo se encuentran distintos niveles de subordinación. Uno de ellos es la subordinación *condicional*. En este

tipo de subordinación, la subordinación se formula por una condición que se requiere para que se cumpla la acción en la cláusula principal. Los nexos que utiliza son *si* (condicional), *siempre que*, *a condición de que*, *con tal de que* (ej. *Si papá hubiera tenido dinero extra nos habría llevado al circo*).

Entre otras estructuras subordinadas está la oración *consecutiva*. Las oraciones consecutivas se refieren a hechos que tienen una dificultad para que se cumpla lo que se está diciendo, sin embargo, la realización no se ve detenida. En la oración subordinada estas conjunciones introducen una cláusula dependiente (*aunque le dolía la rodilla*) que debe estar unida a una cláusula independiente (*ella decidió jugar básquetbol*) de manera que producen una oración más larga (*Ella decidió jugar básquetbol aunque le dolía la rodilla*). Este tipo de subordinación se caracteriza por el uso de *aunque*, un nexo muy común en estas oraciones (ej. *Rosa quería comprarse el vestido, aunque no le quedaba bien*).

Las oraciones subordinadas de *tiempo* o *temporales* son las oraciones en las que la cláusula subordinada coloca en tiempo la acción de la cláusula principal (Alarcos Llorach 1994). Se identifican por el uso de nexos como *cuando*, *antes*, *mientras*, *después*. El uso de la preposición *de* en estas oraciones puede o no aparecer (ej. *Después de que los niños cenaron, le pidieron a su papá permiso para ir afuera* o *Antes de que el gatito fuera traído a casa, tuvieron que comprar comida* en la prueba aparecen sin la preposición).

Por último, las oraciones subordinadas *causales* se identifican por medio de nexos como *porque*, *puesto que*, *dado que*, *ya que* y aportan un significado de causa, motivo o razón (Alarcos Llorach 1994) (ej. *Porque los niños están cansados se van a acostar temprano*).

Otro tipo de subordinación son las cláusulas relativas, u oraciones de relativo. Son oraciones que se caracterizan por tener un antecedente, *nominal*, en la misma oración (Alarcos Llorach 1994). La oración de relativo es una manera de juntar dos oraciones, que podrían ser independientes, por medio de un nexo, por lo general *que* o *quien*. Un tipo de oración de relativo es la oración en la que un elemento se junta con otro, convirtiendo dos oraciones en una de relativo. Puede aparecer en el sujeto (ej. *El gato que se sube a la mesa es el más travieso*) o en el predicado, en las que el nexo *que* se encuentra en

el predicado (ej. *El artista no pudo vender los cuadros que pintó el mes pasado*).

3.5 Estructuras verbales

Debido a que la prueba contiene diferentes tipos de estructuras oracionales, también se encuentran distintos tipos de verbos. Por esto se revisan también los distintos aspectos de verbos que aparecen en la prueba y que resultan de interés para este trabajo.

3.5.1 Verbos y predicados con preposición

Hay algunos tipos de estructura verbal con preposición que son de interés porque pueden modificar el significado de una oración si se omiten, son obligatorios por las características del nombre que introducen o porque ya forman parte del verbo (verbos de rección preposicional). Cuando un verbo transitivo lleva un objeto animado, tal objeto tiene que ser introducido por la preposición *a*, *mordió al niño* vs. *mordió el pan*. Otros verbos se forman obligatoriamente con una preposición. Tal es el ejemplo de verbos de movimiento como *subir a*, *bajar de*. De esta manera, es obligatorio en contextos como nombres comunes de personas.

3.5.2 Tiempo verbal

Otro fenómeno de estructura morfosintáctica es el tipo de flexión verbal que contienen las oraciones. La prueba tiene ejemplos de una variedad de tiempos verbales tales como pasado simple (ej. *Mi amigo no llevó su almuerzo a la escuela*), presente simple (ej. *El gato que se sube a la mesa es el más travieso*), imperfecto de subjuntivo (ej. *La niña que había perdido su anillo estaba muy triste*), pluscuamperfecto de subjuntivo (ej. *Si Papá hubiera tenido dinero extra nos habría llevado al circo*). Sin embargo, en la prueba hay una estructura poco común en el español actual. Tal es el caso de la forma *hube hecho*, que aparece como *hubieron jugado* (ej. *Después que hubieron jugado en la piscina, la mamá les pidió que se secaran*). Este tiempo se usaba

anteriormente para demostrar anterioridad inmediata a una acción pasada desde la perspectiva del hablante en el momento en que se produce la oración introducida por *cuando, a penas, después que, enseguida que, no bien y tan pronto como* (ej. *Después que hubieron jugado en la piscina, la mamá les pidió que se secan*) (Bosque y Demonte 1999). Sin embargo, el uso de este verbo ha desaparecido con el paso del tiempo y ahora prácticamente sólo se utiliza en la lengua escrita, más específicamente en textos literarios. Por lo tanto, es raro que sea una estructura que se solicite para que el niño la repita en la prueba.

A continuación se describen los objetivos de esta investigación seguidos de las preguntas de investigación.

4. OBJETIVOS

- a) Analizar la repetición de un grupo reducido de oraciones complejas por medio de una prueba de lenguaje aplicada a niños de 5 a 9 años.
- b) Evaluar si la sub-prueba de Repetición de Oraciones del CELF-4 en español está estructurada de acuerdo a los parámetros expuestos en el Manual Técnico.
- c) Determinar si las oraciones de la sub-sección de Repetición de Oraciones de la prueba CELF-4 siguen un orden de complejidad de menor a mayor.
 1. Explicar por qué una oración resulta ser más compleja que otra.
- d) Determinar si hay un patrón similar de aciertos en estructuras oracionales similares. Por ejemplo, si todas las oraciones relativas de estructura y longitud parecida se agrupan alrededor de un mismo porcentaje de acierto.
- e) Determinar si es que hay oraciones que estén mal ordenadas.
- f) Analizar los tipos de errores que los niños cometen para determinar si existen patrones en los mismos.
- g) Analizar si la irregularidad de la prueba, marcada por errores gramaticales en algunos reactivos, afecta el rendimiento de los participantes.

5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de los objetivos establecidos en la sección anterior, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- a) En la organización de la sub-sección de Recordando Oraciones (RO) del CELF-4 ¿Están las oraciones ordenadas por complejidad?
- b) ¿Qué determina la complejidad en la prueba?
- c) ¿Existe algún tipo de patrón en las respuestas correctas e incorrectas de acuerdo al tipo de oraciones?
- d) ¿Afectan las irregularidades de la prueba, como el uso de verbos poco comunes, de manera directa a los resultados?

6. METODOLOGÍA

Este estudio es parte de una investigación mayor en la que se evalúa a niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) denominado "Identificación de Niños Mexicanos con Trastorno Específico de Lenguaje" (CONACYT, CIENCIA BÁSICA No. 60765) a cargo de la Dra. Donna Jackson Lembark. En esta investigación se aplicó una batería de pruebas de lenguaje, procesamiento, inteligencia y audición. Esta investigación incluyó a una población de niños TEL y otra de niños con desarrollo típico. Se considera como desarrollo típico a los niños que no caen dentro de zonas de riesgo en pruebas formales y que no existe preocupación por parte de los padres. En este trabajo, sólo se tomó una submuestra de niños con desarrollo típico.

6.1 Participantes

En este estudio participaron 28 niños con desarrollo típico. Los niños eran hablantes monolingües del español y el nivel socio-económico era variado, pero no fue una variable que se analizara en este estudio. Las edades oscilaban entre los 5 y los 9 años. Todos los niños tenían un desarrollo típico de acuerdo con pruebas de vocabulario y sintaxis, así como de coeficiente intelectual (CI) y audición. El grupo tuvo una distribución muy equilibrada ya que se contó con 15 niños y 13 niñas.

Los niños tenían un CI de 80 o más, según la prueba TONI-2 (Brown, Sherbenou, Johnsen; 2000) y ningún niño tiene pérdida auditiva según un estudio audiométrico realizado por una institución dedicada al estudio de los problemas auditivos en niños. Los datos se muestran en la Tabla 2:

Tabla 2. Descripción de datos de la muestra.

PARTICIPANTE	género	edad
64,05	M	5
37,05	F	5;7
67,05	F	5;11
68,06	F	6;1
38,06	M	6;3
27,06	M	6;4
31,06	M	6;6
21,06	M	6;6
20,06	M	6;7
22,06	F	6;7
26,06	F	6;7
24,06	M	6;8
23,06	F	6;9
34,06	F	6;9
56,07	F	7;1
40,07	F	7;3
66,07	M	7;4
25,07	M	7;7
65,07	M	7;9
32,08	M	8
47,08	F	8
39,08	F	8;1
63,08	F	8;2
57,08	M	8;6
55,08	F	8;7
61,08	M	8;11
63,09	M	9;1
13,09	M	9;9

En esta tabla se indica en la primera columna el número de expediente asignado a los niños de acuerdo al orden en que se consiguieron los datos. La segunda columna indica el sexo del niño y la tercera columna indica la edad de los niños incluidos los meses para tener datos más exactos. En el estudio participaron 3 niños de 5 años, 11 de 6 años, 5 de 7 años, 7 de 8 años y 2 de 9 años. 13 niñas y 15 niños en total.

6.2 Instrumentos

Para el presente estudio se utilizó una prueba con normas llamada *Clinical Evaluation of Language Fundamentals* en su versión 4 (CELF-4) en español, (Semel, Wiig, Secord, 2006). Es una prueba que consta de 16 partes de diferentes componentes lingüísticos y de procesamiento de lenguaje. En este estudio se analizó únicamente la sub-prueba de Repetición de Oraciones (RO) que es la tarea en la que se le pide a los niños que repitan oraciones que van de menor a mayor complejidad. En la prueba, de acuerdo con los criterios pre-establecidos en el manual de la misma, el método de evaluación va según el número de errores que el niño tenga. De esta manera, se le dan cuatro puntuaciones diferentes: 3, 2, 1 y 0, siendo 3 la más alta y 0 la más baja. Las calificaciones en la prueba se asignan de la siguiente manera:

0 errores	3 puntos
1 error	2 puntos
2 errores	1 punto
3 errores o más	0 puntos

Para el sistema de evaluación sólo se tomó el criterio de oraciones correctas. Cualquier cambio en la estructura que el niño hizo se tomó como un error y la oración tenía un valor de 0 puntos.

La prueba consta de 32 oraciones divididas de la siguiente manera:

- 4 oraciones interrogativas, entre ellas dos negativas
- 9 cláusulas relativas
- 8 oraciones subordinadas
- 5 oraciones coordinadas
- 2 oraciones negativas
- 1 oración declarativa
- 1 frase verbal
- 1 frase preposicional
- 1 oración con omisión de conjunción

Del total de oraciones 4 son *pasivas* y las demás son *activas*. En el anexo se muestra la lista de oraciones con su descripción gramatical.

6.3 *Objetivo de la prueba*

El objetivo de la prueba es el de administrar una tarea clínica para la identificación, diagnóstico y seguimiento de trastornos en la comunicación y lenguaje en alumnos hablantes del español (Semel, Wiig, Secord, 2006).

6.4 *Objetivo de la sección RO*

La sección de RO tiene como objetivo evaluar la habilidad de los alumnos para escuchar oraciones que aumentan en complejidad y longitud y repetir las oraciones sin cambiar el significado de las palabras, inflexiones, derivaciones o estructuras oracionales (Semel, Wiig, Secord, 2006).

6.5 *Procedimiento*

Los participantes del estudio se contactaron en diversas escuelas en la ciudad de Querétaro y alrededores. Se le pidió permiso a la escuela para acceder al plantel y tener contacto con los padres, previa explicación de los objetivos de la investigación. Para el caso de los niños con desarrollo típico, se seleccionaron de acuerdo a la edad y nivel educativo de la madre que correspondiera a los niños TEL que participaron en el estudio. A cada padre o madre de familia se le pidió que llenara una hoja de consentimiento en la que se le explicó el objetivo del estudio y el tipo de pruebas a las que estaría expuesto su hijo. Dependiendo del nivel de cooperación de los niños las pruebas se aplicaron en un máximo de dos sesiones. A la mayoría de los niños se les aplicó en sus escuelas pero se tuvo que observar a algunos en sus casas por el tipo de contacto que se había hecho con la familia.

Se le aplicó a cada niño una batería de pruebas para descartar problemas de desarrollo cognitivo, problemas de audición y articulación. Después se aplicó una batería que contenía diferentes componentes de lenguaje. De éstas, como se mencionó anteriormente, sólo se analizará una

sub-prueba del CELF-4. La batería completa consistió en las siguientes pruebas:

TONI-2 Test de Inteligencia No Verbal (Brown, Sherbenou, Johnsen 2000)
Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (Browner 2000)
Receptive One-Word Picture Vocabulary Test (Browner 2000)
Preschool Language Scale-4 Screening Test (PLS-4 Screening Test) Sólo la parte de Articulación (Zimmerman, Steiner, Evatt Pond 2005)
Non-word Repetition – generada por la investigación
Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4) (Semel, Wiig, Secord, 2006)
Frog, where are you? (Mayer 1969). Narración Libre de un cuento

Para la prueba CELF-4, se les dio la instrucción a los niños de manera clara. La instrucción dada fue que tenían que escuchar una oración con mucha atención y repetirla en seguida del investigador tal y como la había escuchado. Se hicieron tres oraciones primero como prueba para asegurarse de que el niño había entendido la instrucción. Se tuvo que aclarar que las oraciones sólo se dirían una vez para evitar el tener que repetirla la oración debido a que las reglas de la prueba no permiten la repetición.

El análisis de las oraciones se realizó de dos maneras: primero se hizo la cuenta de oraciones correctas e incorrectas con un valor de 1 y 0 respectivamente. Se hizo la sumatoria de estos resultados por niño. Posteriormente se hizo un análisis más profundo del tipo de errores y el tipo de correcciones y cambios que se hicieron de cada oración. Esto último con el fin de determinar la efectividad de la prueba respecto de las estructuras sintácticas y evaluar la adaptación de la prueba al español.

Con los datos obtenidos y los dos tipos de análisis se obtuvieron resultados determinantes. En la siguiente sección se describen los resultados obtenidos a partir de la prueba.

7. RESULTADOS

7.1 Patrones de respuesta en las oraciones.

En la Tabla 3 se puede observar que los resultados de las oraciones son muy variables. En la línea horizontal aparece el número de oraciones que exigía la prueba de RO y en la línea vertical aparece el porcentaje de sujetos que pudieron repetir cada oración.

La Tabla 4 muestra los porcentajes finales. Se tienen oraciones que se salen del orden de menos a más complejo, modo en el que la prueba está diseñada. Como se ve, algunos de los reactivos presentan porcentajes que denotan menor dificultad en lugares en los que la dificultad, por la organización de la prueba, debería de ser más alto.

Porcentaje de Oraciones Correctas

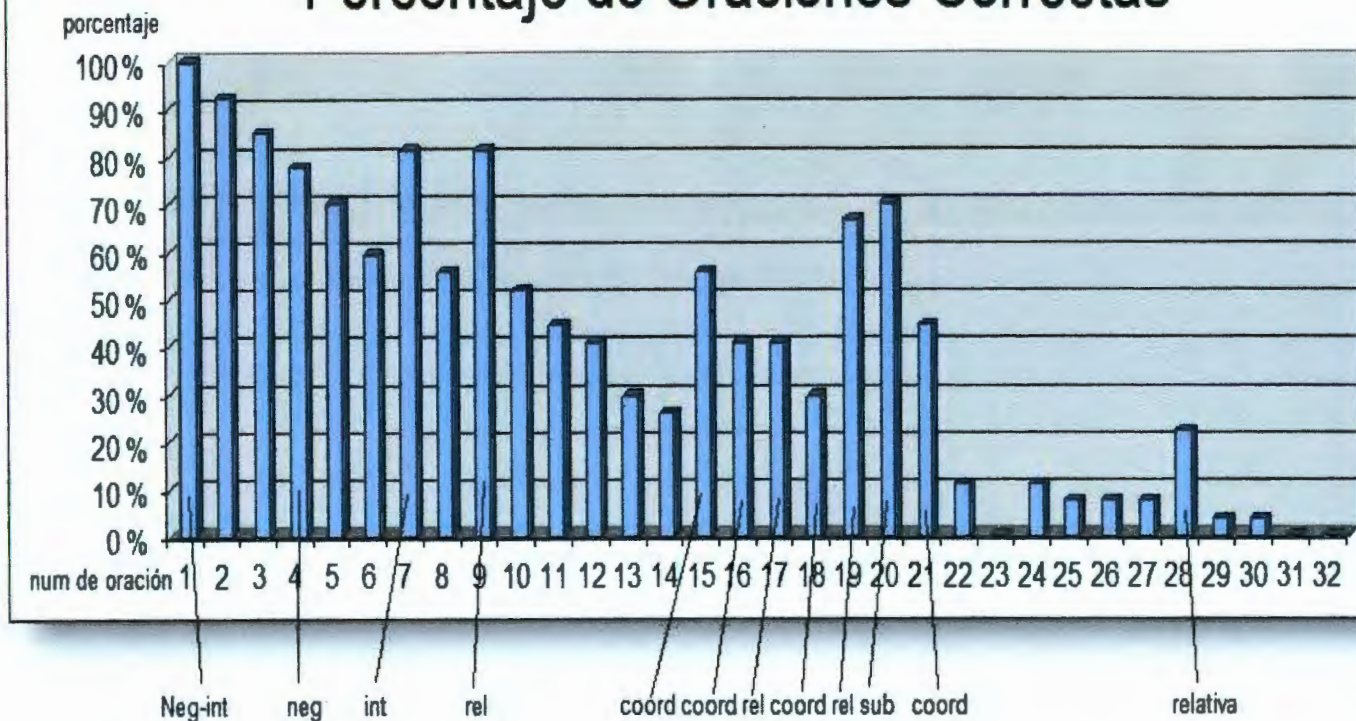


Tabla 3. Porcentaje de oraciones correctas.

Tabla 4. Oraciones y porcentajes finales.

ORACIONES	PORCENTAJES
1. ¿No terminaron los niños la prueba?	100,00%
2. ¿Fue puesta la carta por correo?	92,59%
3. Esta nota fue enviada por mi maestra.	85,19%
4. La bebida de Carmen jugó con la muñeca.	77,78%
5. Mi amigo no llevó su almuerzo a la escuela.	70,37%
6. ¿Se le olvidó al estudiante hacer su tarea?	59,26%
7. ¿Decidió la familia comprar un carro nuevo?	81,48%
8. Pedro no encontró al amigo que quería jugar con él.	55,56%
9. El gato que se sube a la mesa es el más travieso.	81,48%
10. María preparó la cena y luego lavó los platos.	51,85%
11. El niño sacó buenas notas y su papá lo llevó de paseo.	44,44%
12. Ella decidió jugar básquetbol aunque le dolía la rodilla.	40,74%
13. El conejito café se comió todas las zanahorias en el jardín.	29,63%
14. Rosa quería comprarse el vestido, aunque no le quedaba bien.	25,93%
15. El desayuno y la cena fueron preparados por Papá.	55,56%
16. Los juguetes nuevos fueron donados por los niños y sus papás.	40,74%
17. El señor que trae el correo a mi casa es mi vecino.	40,74%
18. La ropa no fue doblada y guardada por los niños.	29,63%
19. La niña que había perdido su anillo estaba muy triste.	66,67%
20. Porque los niños están cansados, se van a acostar temprano.	70,37%
21. El papá cortó madera, hizo un carrito y se lo regaló a su hijo.	44,44%
22. Los niños no pudieron encontrar los abrigos que su papá empacó anoche.	11,11%
23. El artista no pudo vender los cuadros que pintó el mes pasado.	0,00%
24. El niño se bañó, se vistió, se desayunó y se fue a la escuela.	11,11%
25. Los niños le mandaron flores a su abuelita, quien cumplió años el domingo.	7,41%
26. Si Papá hubiera tenido dinero extra nos habría llevado al circo.	7,41%
27. La niña estaba alegre porque encontró su perrito que se le había perdido.	7,41%
28. Los compañeros le mandaron una tarjeta a la alumna que se enfermó ayer.	22,22%
29. Antes que el gatito fuera traído a casa, tuvieron que comprar comida.	3,70%
30. Después que los niños cenaron, le pidieron a su papá permiso para ir afuera.	3,70%
31. Después que hubieron jugado en la piscina, la mamá les pidió que se secaran.	0,00%
32. Si los alumnos hubieran estudiado más, habrían sacado mejores notas.	0,00%

En la Tabla 3 se muestran los porcentajes obtenidos por los sujetos. El eje X muestra los porcentajes y el eje Y muestra el número de oración. En la parte inferior de la tabla se describen algunas de las estructuras de las

oraciones. En la Tabla 4 se muestran las oraciones de la prueba y los porcentajes.

Haciendo una comparativa entre las oraciones que representan mayor complejidad y menor complejidad se mostrará la diferencia de complejidad entre la oración que está "fuera de lugar" y la oración adyacente. Véase el par de oraciones 6 y 7:

6. ¿Se le olvidó al estudiante hacer su tarea?
7. ¿Decidió la familia comprar un carro nuevo?

En este par de oraciones, y como lo muestra la Tabla 3, en la oración 7 los niños cometen mayor número de errores que en la oración 6. En este caso, no se explica el por qué de la diferencia dado que ambas oraciones tienen la misma estructura. Ambas oraciones son preguntas y tienen un sujeto que interrumpe los dos verbos. Cuando hay interrupción en un verbo compuesto, esto puede implicar mayor complejidad que la producción del verbo conjuntamente porque hay mayor demanda en el procesamiento.

Ahora considérense las oraciones 8 y 9:

8. Pedro no encontró al amigo que quería jugar con él.
9. El gato que se sube a la mesa es el más travieso.

En este caso, la oración 9 obtiene más resultados con aciertos que la 8. Analizando la oración 8, se puede ver que es ambigua. El sujeto de la oración tiene un obstáculo que es "amigo" por lo tanto no se sabe si "él" se refiere al amigo o a Pedro. Esta oración representa mayor dificultad en comparación con la oración 9 debido a que en esta oración no hay ambigüedad.

A continuación se analizan las oraciones 14 y 15:

14. Rosa quería comprarse el vestido, aunque no le quedaba bien.
15. El desayuno y la cena fueron preparados por Papá.

En la oración 15, con más aciertos que en la 14, se puede ver que el cambio de orden de palabra, para generar una oración pasiva, no genera mayor

obstáculo. Se sabe que la prueba es una traducción del inglés, por lo tanto, en el inglés las oraciones pasivas generan conflicto debido al orden canónico que sigue su estructura (SVO). En el español, no representa mayor dificultad como se pudiera esperar debido a que es más flexible en cuanto al orden de palabras sugiere. En contra parte, vemos que la oración 14 tiene una estructura mucho más compleja. Las oraciones adversativas son cognitivamente más difíciles que el cambio de orden porque este tipo de oraciones implican una reflexión.

Ahora, se encuentra un grupo de oraciones que representan una variedad muy amplia de resultados diferentes o no esperados:

16. Los juguetes nuevos fueron donados por los niños y sus papás.
17. El señor que trae el correo a mi casa es mi vecino.
18. La ropa no fue doblada y guardada por los niños.
19. La niña que había perdido su anillo estaba muy triste.
20. Porque los niños están cansados, se van a acostar temprano.
21. El papá cortó madera, hizo un carrito y se lo regaló a su hijo.

Se analiza en grupo las oraciones 16 a la 21 debido a que las oraciones 18 y 21 tienen mayor cantidad de errores que el resto del grupo. Todas las demás oraciones (16, 17, 19 y 20) parecen estar fuera de orden. Tomando en cuenta las oraciones 16 y 17, tienen el mismo resultado (40,74%) esperado debido a que la complejidad de cada oración no representa mayor dificultad para los niños al momento de recordarlas. La oración 16 sólo tiene coordinación al final de la oración. La oración 17 tiene al mismo sujeto para ambos verbos. La oración 18 representa mayor complejidad con tres niveles de dificultad, se trata de una oración negativa con coordinación además de ser pasiva.

En las oraciones 19 y 20 la diferencia no es muy grande (66.67% vs. 70.37%). Una es causal, y la otra es de subordinación en el sujeto. Tienen grados de dificultad similar a pesar de tener estructuras sintácticas distintas. Aún así, la oración causal resulta ser menos compleja que la subordinada, aunque sea por una diferencia porcentual baja. Se podría explicar esto porque aunque haya cambio de orden de la causa ambas partes de la oración mantienen una fuerza similar. No se puede explicar en comparación con la oración 21 debido a que tiene el mismo sujeto. Lo esperado sería que la oración 21 generara menor

conflicto que las otras oraciones. Esta última oración tiene al mismo participante además de ser una secuencia.

Se continúa con las oraciones 23 y 24:

23. El artista no pudo vender los cuadros que pintó el mes pasado.

24. El niño se bañó, se vistió, se desayunó y se fue a la escuela.

En las oraciones 23 y 24 la segunda tiene menos errores que la primera correspondiendo un 0% y 11.11% respectivamente. La oración 23 tiene diferentes niveles de complejidad dentro de una misma oración tales como negación, perífrasis aspectual, subordinación final y frase adjetiva, mientras que la oración 24 tiene acciones secuenciales unidas por un elemento coordinante, lo cual representa menor complejidad debido a que el sujeto de la oración sigue siendo el mismo. Estas dos oraciones resultan relevantes debido a su posición dentro de la prueba. Una oración a la mitad de la prueba (23) con un porcentaje obtenido de cero se sale totalmente de la organización de la prueba.

Otro grupo de oraciones con resultados fluctuosos se encuentra casi al final de la prueba. A continuación se analizan estas estructuras:

25. Los niños le mandaron flores a su abuelita, quien cumplió años el domingo.

26. Si Papá hubiera tenido dinero extra nos habría llevado al circo.

27. La niña estaba alegre porque encontró su perrito que se le había perdido.

28. Los compañeros le mandaron una tarjeta a la alumna que se enfermó ayer.

Nuevamente se encuentra un grupo de oraciones en el que los resultados demuestran que la organización de la prueba no tiene el orden adecuado. Las oraciones 25, 26 y 27 obtienen los mismos resultados (7.41%) mientras que la oración 28 tiene un nivel de acierto de 22.22%, es decir, la menos difícil de las cuatro. La oración 25 es una cláusula relativa, por otra parte, la oración 26 tiene subjuntivo compuesto además de ser condicional. Ambas oraciones representan mayor dificultad en conjunto con la 27. Al comparar las oraciones 27 y 28, la oración 27 representa mayor dificultad debido a que una oración con

relativa de objeto es más difícil que una con relativa de dativo quizás porque haya más exigencia de memoria debido a la longitud de la oración. En el caso de la oración 28 la subordinación es la última parte de la oración y tiene menor exigencia de memoria. Aunque el porcentaje ya ha disminuido mucho se debe tomar en cuenta que la prueba está diseñada para aumentar en dificultad y que los resultados vayan disminuyendo también. Sin embargo, la 28 es una secuencia de eventos y es posible saber quién está afectando a quién en orden dentro de la oración por lo tanto debería ser más sencilla. La oración 27 tiene relaciones causales que conceptualmente deberían ser más complejas y hay mayor error. Entonces, se explica por qué entra el factor memoria también.

Por último, al analizar las oraciones 31 y 32, se observa lo siguiente:

31. Después que hubieron jugado en la piscina, la mamá les pidió que se secaran.

32. Si los alumnos hubieran estudiado más, habrían sacado mejores notas.

En ambas oraciones, 31 y 32, los resultados ya arrojan un 0%. Analizando ambas oraciones, la 31 contiene un verbo con un tiempo verbal que se ha perdido históricamente, es de uso infrecuente en el habla cotidiana. En la oración 32 se observa un contrafactual. Las no realidades son más difíciles de rastrear que las realidades. Ambas son problemáticas por razones diferentes. En todo caso, debería haber mejores resultados en la 32. Quizás en niños mayores se observaría la diferencia. La oración 32 marca el techo de esta población.

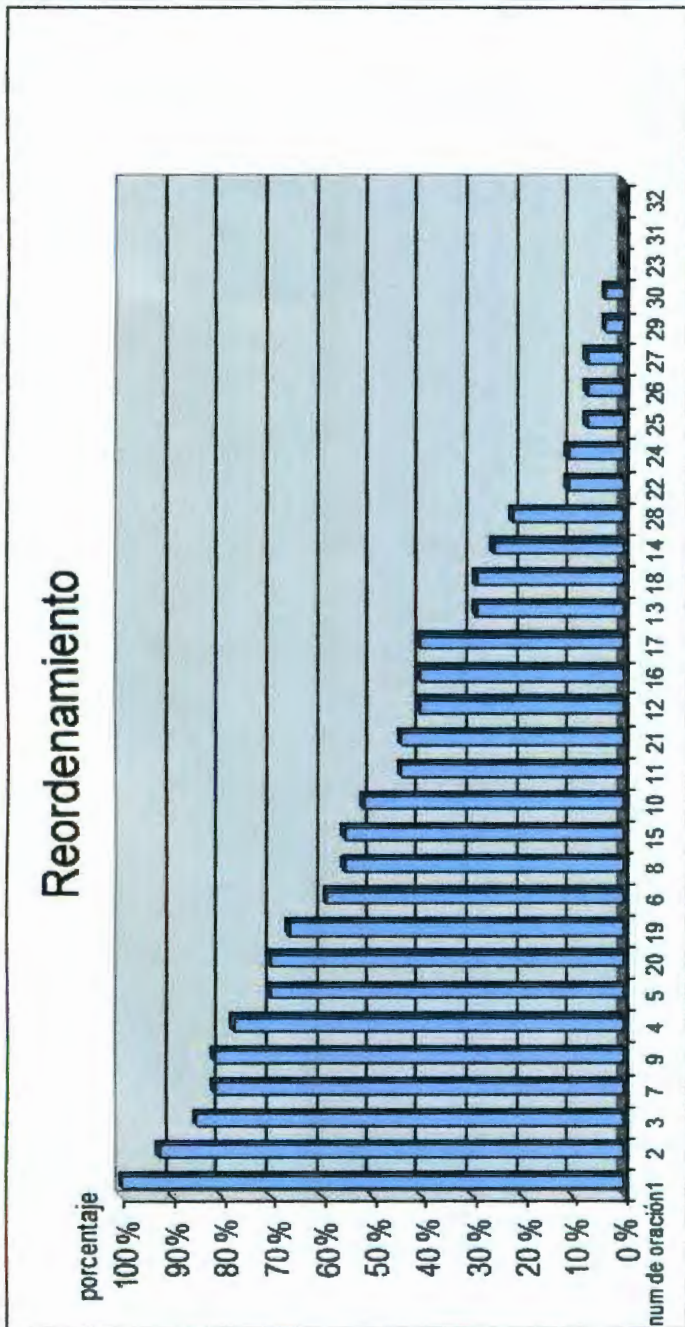
En general, la prueba sigue una estructura en la que la cantidad de errores aumenta conforme pasan las oraciones.

7.2 Cambio de Orden

Sabiendo que la prueba está diseñada para que la presentación de oraciones vaya de menor a mayor complejidad, en este trabajo de investigación se hace una propuesta de reorganización de oraciones de acuerdo a estos criterios. Dado que la estructura de la prueba no sigue un patrón en el grado de dificultad podemos ver que hay cierta agrupación en las estructuras. Reorganizando los

resultados siguiendo el grado de complejidad con los porcentajes podemos encontrar que las oraciones coordinadas (6, 10, 11, 15, 21) están concentradas en medio de la prueba mientras que el resto de las estructuras no siguen ningún patrón o no tienen algún orden como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Reordenamiento de las oraciones de acuerdo al porcentaje de acierto.



En los resultados de la prueba podemos encontrar algunas oraciones que resultan de mayor facilidad para los niños así como ciertas estructuras que tienen mayor complejidad para las edades en las que se aplicó esta parte de la prueba (5-9 años). Entre las oraciones que se encuentran con menor dificultad se tienen las primeras tres, y con porcentajes no tan bajos la oración 7 y la 9, siendo la 7 una oración interrogativa y la 9 teniendo subordinación al inicio. Las oraciones con mayor dificultad son la 23, 31 y 32 que se analizarán con mayor detalle. Hay que recordar que la prueba está diseñada para ser aplicada hasta los 21 años. A pesar de ello, este grupo de individuos no alcanza el techo de la prueba.

7.3 Análisis de estructuras problemáticas

Entre las oraciones que se estudiaron, se encuentran algunas estructuras que son muy difíciles para los niños. El tipo de oraciones que utiliza esta parte de la prueba es cuestionable debido a que interfiere con los resultados de los niños. Estas son la estructura pasiva, la subordinación y la coordinación.

Se sabe que la voz pasiva se encuentra en la prueba debido a que es una adaptación del inglés. En cuanto a las estructuras subordinadas, generan conflicto y no tienen buena respuesta debido a que se encuentra en diferentes partes de la oración. Por otra parte las estructuras coordinadas se encuentran en el centro de la prueba. No se puede saber si en realidad esta estructura tiene algún impacto real en la prueba o si de verdad está funcionando como indicador de algún trastorno en el lenguaje.

En las estructuras podemos encontrar 4 oraciones pasivas. Al parecer no tienen algún orden en particular debido a que se encuentran en el inicio y en medio de la prueba. Al final ya no se encuentra ninguna oración pasiva. Anteriormente se había mencionado que las oraciones pasivas no representan mayor conflicto en español como lo hacen en inglés, por lo tanto esta estructura no da ningún tipo de indicio sobre la necesidad de incluirlas en la prueba.

En cuanto a las oraciones subordinadas, el tipo de subordinación no indica algún patrón ya que hay oraciones con subordinación inicial o final con porcentajes variados. En cuanto a las estructuras subordinadas, lo que sí se

observa es que las oraciones 29, 30, 31 y 32 tienen mayor longitud y el factor cansancio hace que sean más difíciles de recordar para los niños. Sin embargo, si fuera cansancio también se encontrarían porcentajes bajos donde no los hay. Es el caso de la oración 28, una oración que ya está entre las últimas oraciones de la prueba y sigue teniendo mejor porcentaje (22.22%) que algunas de las oraciones anteriores.

Las oraciones coordinadas, por el contrario, se encuentran en medio de todas las oraciones, obtienen porcentajes similares y en la reorganización de los porcentajes se puede ver cómo se encuentran concentradas en el centro.

7.4 Análisis de los errores que cometen los niños

7.4.1 Patrones generales

Se analizaron los tipos de errores que cometían los niños en las oraciones con porcentaje más bajo para determinar si existía algún tipo de error en común. Las oraciones que tuvieron mayor número de errores se analizan a continuación:

23. El artista no pudo vender los cuadros que pintó el mes pasado.

31. Después que hubieron jugado en la piscina, la mamá les pidió que se secaran.

32. Si los alumnos hubieran estudiado más, habrían sacado mejores notas.

Los tipos de errores que se encontraron en estas oraciones fueron *omisiones* y *sustituciones*. En las tablas siguientes se muestran los tipos de errores y entre paréntesis la cantidad de veces que ocurrieron.

Omisión. Se encontraron dos tipos de omisión generales que se presentan de la siguiente manera:

Omisión de un elemento: de los 26 niños que se tomaron para analizar la prueba se encontró que en 4 casos omitieron un clítico y los artículos “*les*” y “*los*”. En un caso omitieron “*más*” y en otro caso omitieron el sustantivo “*cuadros*”.

Omisión de parte de la oración: este tipo de omisión sólo se dio en la oración 23. Se encontraron 4 casos en los que los niños no pudieron terminar la oración. Omitieron entre las 3 y 6 palabras finales de la oración.

Sustitución. Otro de los errores frecuentes fue el de la sustitución. Se encuentran diferentes categorías gramaticales y de palabras que a continuación se exponen:

Sustantivos. En la tabla 6 se muestran los cambios que los niños hacen dentro de las oraciones en esta categoría de palabras y la frecuencia con la que se dan:

Tabla 6. Frecuencias de cambios en sustantivos.

Mejores → buenas (4)
Después → luego (1)
Alumnos → niños (6)
Mejores → más (7)
Mejores → más buenas (2)
Cuadros → abrigos/artistas (1)
Artista → niño (1)
Alumnos → estudiantes (2)
Cuadros → cuadro (1)
Artista → señor (1)
Mes → día (1)
Mes → año (3)
Mejores → muchas (1)
El mes pasado → la vez pasada (1)
Mejores notas → más calificaciones (1)

Se puede observar que el cambio de “más” por “mejores” ocurre con mayor frecuencia, seguida de “niños” por “alumnos”. Todos los cambios tienen una relación directa, por ejemplo, cambiaron un adjetivo por otro, un adverbio por otro, un sustantivo por otro. Es decir, la categoría gramatical nunca cambió.

Verbos específicos a GAP o de propósito general. Otro de los cambios de simplificación frecuente encontrados dentro de los resultados es el del cambio de un verbo específico por uno de propósito general. Se encontraron dos casos, el cambio de “pintó” por “hizo” en la oración 23 y “pidió” por “dijo” en la oración 31 como se muestra en las siguientes oraciones:

23. El artista no pudo vender los cuadros que pintó el mes pasado.

El artista no pudo vender los cuadros que hizo pasado.

El artista no pudo vender su cuadro que hizo el mes pasado.

El señor no pudo vender los cuadros que hizo el día pasado.

El artista no pudo vender los cuadros que hizo el mes pasado.

En la misma oración también se encuentra un caso de un niño que cambió un verbo específico por uno compuesto:

El artista no pudo vender los cuadros que había hecho la vez pasada.

En la oración 31 también se observan algunos cambios en la estructura como a continuación se muestran:

31. Después que hubieron jugado en la piscina, la mamá les pidió que se secaran.

Después que jugaron en la piscina, dijo la mamá que se secaran.

Después que los niños jugaron en la piscina la mamá les dijo que se bañaran.

Después que hubieron jugado en la piscina, la mamá dijo que se secaran.

Después que hubieron jugado en la piscina, y la mamá les dijo que se salieran.

Después de jugar en la piscina, les dijo su mamá que se salieran para secarse.

Después que se fueron a la piscina, su mamá les dijo que se secaran.

Simplificación. Simplifican el tiempo de compuesto a simple o de modo, de indicativo por subjuntivo. En esta categoría se encuentra la mayor cantidad de cambios dentro de la prueba. Se puede observar en la Tabla 7:

Tabla 7. Cambio en los verbos.

Pudo vender → compró (1)
Habrían → hubieran (12)
Hubieran estudiado → estudiaran (4)
Pintó → eran (1)
Hubieron → haber (2)
Habrían sacado → sacarían (3)
Vender → pintar (4)
Hubieran estudiado → habrían trabajado (1)
Habrían sacado → hubieran tenido (1)
Habrían sacado → hubieran sacado (1)
Hubieron jugado → jugaron (2)
Hubieron → estuvieron (1)
Pidió → pediría (1)
Estudiado → sacado (2)
Hubieron → haya (1)
Que hubieron → se tuvieron (1)
Hubieran estudiado → estuvieran (1)
Habrían sacado → estuvieran sacando (1)
Hubieron jugado → salieron de (1)
Estudiado → trabajado (1)
Secaran → salieran (1)
Jugado → nadar (1)
Pintó → había hecho (1)
Secaran → salieran para secarse (1)
Hubieran estudiado → estudiaron (1)
Habrían → fueran (1)
Pintó → vendió (2)
Habrían sacado → pudieron sacar (1)
Hubieron jugado → se fueron a (1)
Hubieron jugado → jugaran (1)

Cambio en subordinación por “de” o con “porque”. En este tipo de cambio, hay algunos casos en los que el cambio se logra con éxito mientras que en otros no lo logran como se muestra en la Tabla 8. Como se muestra en la Tabla, cambian un verbo compuesto por uno simple introducido por “de” o “porque” que de alguna manera les suena más simple o más común que el verbo *hubieron*.

Tabla 8. Cambio en subordinación.

Porque... → no termina
El artista no pudo vender los artistas porque se fue el mes pasado.
Después DE que (AGREGA EL "DE")
Los cuadros que pintó el mes pasado → los cuadros del año pasado
Los cuadros que pintó el mes pasado → los cuadros que eran del mes pasado
Después que hubieron jugado → después de nadar
Después que hubieron jugado → después de jugar
Después que hubieron jugado → después de habían
Después que hubieron jugado → después de haber
Después que hubieron jugado → salieron de

Cambio de "la" por "su". Finalmente, otro de los cambios que se encuentran con mayor frecuencia es el uso de "su" por "la" y el cambio de un clítico como se muestra en la tabla 9:

Tabla 9. Cambios en artículos y clítico.

La → su (8)
Los → su (1)
*Los → un (1)

Cambio de orden. Se encontraron dos casos en los que surgió el cambio de orden en la oración 31. El cambio de orden fue de la siguiente manera en ambos casos:

31. La mamá les pidió que se secaran → Les pidió la mamá que se secaran

Otro de los cambios aplicados de orden ocurre en una oración diferente. Se ha venido hablando de tres oraciones en particular. En este caso la oración es:

30. *Después que los niños cenaron, le pidieron a su papá permiso para ir afuera.*

Los niños tienden a cambiar el orden de manera natural. Entonces, en lugar de repetir *a su papá permiso* dicen *permiso a su papá*. El español es una lengua flexible en la que a veces el cambio de orden no genera necesariamente un cambio en el sentido de la oración (Slobin 1994).

Cambio de sentido. En algunos casos se encontró que los niños cambiaron el sentido de la oración sin seguir algún patrón en particular. Esto puede deberse

al factor cansancio. Sin embargo, son cuatro casos aislados como se muestra a continuación:

23. El artista no pudo vender los cuadros que pintó el mes pasado

→ El artista compró el mes pasado los cuadros que pintó el mes pasado.

→ El artista no pudo vender los abrigos por los marcos que pintó el mes pasado.

→ En la pista no pudo vender los cuadros del año pasado.

→ El artista no pudo vender los artistas porque se fue el mes pasado.

Uno de los cambios que resulta interesante es el cambio de “el artista” por “en la pista”. Estas palabras tienen un sonido similar por lo que puede ser que el niño no haya escuchado bien la oración y que haya sustituido por las palabras que el entendió en ese momento.

Simplificar la oración con un sentido similar. Uno de los patrones más utilizados por los niños es el de la simplificación. Ocurre cuando la oración contiene una estructura gramatical complicada para ellos. A continuación se muestran algunos de estos cambios:

23. El artista no pudo vender los cuadros que pintó el mes pasado.

→ El artista no pudo vender los cuadros que eran del mes pasado.

31. Después que hubieron jugado en la piscina, la mamá les pidió que se secaran.

→ Después que hubieron jugado en la piscina, su mamá les pidió que se vistieran.

32. Si los alumnos hubieran estudiado más, habrían sacado mejores notas.

→ Si los niños hubieran estudiado más, hubieran sacado mejores notas.

Como se explicó en esta sección, existen diferentes cambios que los niños hacen a las oraciones. De manera general se puede observar la simplificación de las oraciones, mayormente ocurriendo en estructuras verbales compuestas.

7.4.2 Problemas de adaptación de la prueba

La prueba tiene problemas de traducción o adaptación. Al hacer una evaluación de las oraciones de la misma prueba, algunas tienen errores de gramaticalidad. Como se le pide al niño que repita lo que oyó, algunos pueden repetir el error de la prueba y otros la pueden corregir. Para dar cuenta de esta "corrección" por parte del niño se hizo una doble calificación de un reactivo en particular: con el sistema de calificación obligatorio que se mostró con anterioridad y con un sistema corregido. En la oración 31 el uso del verbo "hubieron" genera muchos cambios en la respuesta de los niños hacia la oración. Los niños cambian de manera instintiva el verbo por uno que les simplifique o que les "suene mejor". Algunos de los cambios que realizan son los siguientes:

Hubieron → haber
Hubieron jugado → jugaron
Hubieron → estuvieron
Hubieron → haya
Hubieron → se tuvieron
Hubieron jugado → salieron de la piscina
Hubieron jugado → se fueron a jugar
Hubieron jugado → jugaran

Tomando en cuenta esto, se cambió la respuesta incorrecta por correcta sólo en los niños que simplificaron la oración pero que mantuvieron el sentido de la oración. Se obtiene un resultado de 42,31%. La tabla 10 muestra la variación en los resultados que se obtiene.

Tabla 10. Cambio de resultados en la oración 31.



La prueba tiene errores de redacción (es una traducción). Uno de los principales conflictos con la prueba es que es una traducción de su versión en inglés. Antes se mencionó que el orden de las oraciones pasivas representa mayor complejidad en inglés si se le compara con el español.

Otro de los comportamientos observables es que la prueba tiene errores gramaticales. Algunas de las oraciones identificadas con errores son las siguientes:

27. La niña estaba alegre porque encontró su perrito que se le había perdido.

Omisión de "A":

Debería decir: La niña estaba alegre porque encontró a su perrito que se le había perdido.

29. Antes que el gatito fuera traído a casa, tuvieron que comprar comida.

Omisión de "DE":

Debería decir: Antes de que el gatito fuera traído a casa, tuvieron que comprar comida.

30. Después que los niños cenaron, le pidieron a su papá permiso para ir afuera.

Omisión de "DE":

Debería decir: Después de que los niños cenaron, le pidieron a su papá permiso para ir afuera.

31. Después que hubieron jugado en la piscina, la mamá les pidió que se secaran.

Omisión de "DE" y cambio del verbo "HUBIERON":

Debería decir: Después de que hubieran jugado en la piscina, la mamá les pidió que se secaran.

En relación con estos cambios, algunos niños sí los realizan, algunos no. Sin embargo, para la funcionalidad de la prueba sería importante no considerar como error estos cambios. Como se vio con anterioridad, siendo el español una lengua tan flexible, no se debería de castigar los errores de cambio de orden. Tampoco se debería marcar como error el hecho de agregar un "de" en una frase temporal dado que es la forma convencional correcta aunque la prueba tiene como reactivo la oración sin el "de" (después de que, antes de que). Analizar la calidad de la prueba es esencial ya que proporciona otra

perspectiva al aplicar la prueba. Los cambios que los niños hacen y que no son totalmente incorrectos están afectando directamente su evaluación, por lo tanto, es posible que algunos niños identificados con trastorno por la prueba no tengan ningún tipo de problema en el desarrollo de su lenguaje.

Una vez analizadas las estructuras más relevantes para la presente investigación se continúa con las conclusiones sobre los resultados.

8. DISCUSIÓN

8.1 Orden de complejidad de la estructura oracional

El objetivo principal del presente estudio fue evaluar la tarea de Repetición de Oraciones en la prueba CELF-4 y determinar si las oraciones están ordenadas de menor a mayor complejidad.

En general, la prueba contiene distintos tipos de oraciones. Se conforma de oraciones subordinadas divididas en subordinación adversativa, causal, condicional y temporal. Otro grupo de oraciones son las relativas de sujeto y de predicado. También se encuentran oraciones coordinadas, pasivas e interrogativas aunque con un menor número de elementos. Todas estas oraciones se encuentran distribuidas en distinto orden dentro de la prueba, es decir, no conforman un grupo separado del otro. El número de palabras dentro de cada oración también forma parte importante de la prueba ya que las oraciones aumentan en tamaño de palabras conforme avanza la prueba. Se puede decir que la complejidad de las oraciones aumenta junto con el tamaño de la oración. Al parecer inicia con lo más fácil, como por ejemplo las oraciones interrogativas sin subordinación y menor número de palabras a subordinadas complejas de causalidad y condicionalidad. Nótese que estas interrogativas no son pronominales (qué, quién cómo, dónde) sino de cambio de orden de palabras o de entonación ascendente para marcar la interrogación.

En los resultados obtenidos de la tarea, se encontró que la prueba no está construida en orden y que algunas oraciones con la misma estructura no tienen el mismo nivel de acierto. Sólo las oraciones menos complejas, que están al inicio tienen mayor número de aciertos y conforme se avanza en complejidad se pierde el orden de aciertos y se vuelve casi azarosa la

respuesta de los niños. No hay un orden constante de aciertos y errores de principio a fin. Las primeras oraciones, por lo general, tienen mayor número de aciertos, en cambio en las últimas el nivel de error es fluctuante, independientemente de la estructura repetida.

Dentro de la prueba, las estructuras oracionales similares están distribuidas en un orden distinto. Así, puede haber una estructura subordinada, con un número delimitado de elementos, en diferentes partes de la prueba, al principio, en medio o al final. Los niños tuvieron respuestas acertadas o errores de manera indistinta a la posición que ocupaba la oración dentro de la prueba. De ahí, se puede observar que el orden de los elementos no afecta la respuesta, pero tampoco hay un patrón claro respecto de cada tipo de oración.

Hasta la oración 14, que es de subordinación adversativa, se encuentra un patrón. Las oraciones anteriores a ésta siguen un orden de más a menos aciertos. Sin embargo, dos oraciones, 7 y 9 (interrogativa simple y relativa de sujeto), sobresalen con mejores porcentajes interrumpiendo el orden inicial de aciertos. La oración 7 podría ser menos problemática porque es una oración interrogativa simple, por el contrario, la oración 9 es un tanto más compleja ya que es una oración relativa de sujeto dentro de un grupo de oraciones que no contiene este nivel de complejidad. Como se observó en la primera Tabla, las oraciones relativas son de las estructuras más complejas y entran a edades más avanzadas (de los 4 a los 8 años). Las estructuras complejas que conforman el grupo de oraciones antes del número 14 contienen oraciones de subordinación adversativa, oraciones negativas, así como coordinadas. También se encuentran en este grupo las oraciones interrogativas no pronominales. Los niños parecen responder bien a las oraciones interrogativas debido a que se encuentran localizadas entre los porcentajes más altos. El número de palabras en las oraciones interrogativas es similar entre ellas: oscila entre 6 y 8 palabras en cada oración. Podría sugerirse que la estructura interrogativa, en esta prueba, está ligada al número de palabras que contienen las oraciones. No se puede saber si el acierto es producto de la estructura o de la longitud de frase.

A partir de la oración 15 se empiezan a encontrar oraciones que varían en número de aciertos. De la oración 15 (pasiva) a la 21 (coordinada) se observan datos que por el alto porcentaje de aciertos que tienen las oraciones

se puede determinar que son oraciones más sencillas que la mayoría de las anteriores. En este grupo se encuentran oraciones relativas de sujeto, oraciones coordinadas y una oración subordinada causal con un porcentaje muy alto. Las estructuras que conforman el grupo de la 15 a la 21 son en su mayoría de subordinación y el número de palabras oscila entre las 10 y 14. También se encuentran oraciones relativas, entre ellas destaca la 20 porque es de causalidad en orden invertido y que, a pesar de ello tiene un porcentaje de acierto alto (70.37%). El número de palabras tampoco parece tener relación con la estructura debido a que tiene mayor cantidad de palabras en relación a otras estructuras mucho más sencillas y con menor número de palabras. Entonces, esta oración se encuentra fuera de lugar y pone en duda que la causalidad, el orden y el número de palabras sean determinantes para evaluar la habilidad para repetir. Además, se encuentra a la mitad de la prueba. Otra de las oraciones que se sale del orden es la 18 con un porcentaje de 29,63%, una oración negativa coordinada que tiene mucho menos porcentaje de acierto que la oración 19 (66.67%).

Por lo tanto, se concluye que las oraciones subordinadas, como grupo, no son ni más difíciles ni más fáciles que las cláusulas relativas. Sin embargo, el tipo de subordinación o de relativa puede tener un efecto sobre la complejidad. Las oraciones coordinadas, por el contrario, se pueden diferenciar de las otras dos estructuras como se mostró en los resultados debido a que se agrupan en el centro de la prueba, es decir, son de complejidad media. En el tipo de subordinación se observó otro comportamiento. La subordinación temporal aparece como la estructura más difícil y la causal como la más fácil. En relación a las oraciones relativas la estructura más fácil es la de sujeto mientras que la más difícil es la de predicado.

Al pasar al siguiente grupo oracional destaca la número 23. No hay una explicación clara del nivel de error en esta oración. La anterior es una estructura similar pero más larga y aún así tiene un 11%. Los niños cambiaron un verbo de acción general, por ejemplo la sustitución de *pintó* por un verbo de acción general como *hizo*. Se encontraron otros tipos de sustitución con menor frecuencia como cambios en la subordinación. En oraciones con subordinación *que* los niños tienden a cambiarla por *de* y en casos aislados lo cambian por *porque*. En otros casos los niños omitieron partes de esta oración. En algunos

casos omitieron sólo un elemento de la oración mientras que en otros omitieron la parte final de la oración. En la omisión de una palabra por lo general sucedió con el artículo *los*, la omisión de parte de la oración sucedió al final de la oración en la que omitían entre 5 y 7 palabras. No se encuentra razón aparente para que esto suceda, salvo que los niños estén influidos por el número de la oración en la prueba y el número de palabras que contiene ésta (12 palabras). Por lo tanto, podría tratarse de un problema de memoria, aunque ese no es el análisis del presente trabajo.

Otro nivel de análisis corresponde al contraste entre estructuras pasivas y activas. Las oraciones pasivas representan mayor dificultad en inglés pues el orden canónico que sigue la lengua es muy cerrado (SVO) y representa mayor complejidad. Aunque en español también se da el cambio de orden, no parece afectar la ejecución. Las oraciones pasivas no son más problemáticas que las activas. Al analizar los resultados en estas oraciones se encontró que no hay un patrón de respuesta en particular hacia las oraciones activas o pasivas. Por lo tanto, no es una característica que marque complejidad. Esto se podría explicar porque el español es una lengua que acepta la flexibilidad de orden de manera más contundente que el inglés (MacWhinney y Bates, 1989)

A partir de este análisis, es observable que la adquisición de estructuras no se da paso a paso, sino que a veces se dan varios pasos al mismo tiempo. Por lo tanto se propone, más adelante, un cambio de orden de las oraciones de manera que las oraciones se dividan en grupos oracionales de mayor a menor complejidad.

8.2 Problemas técnicos de la prueba

Esta es una prueba que se adaptó del inglés y, por lo tanto, contiene estructuras que contienen errores de adaptación. Hay dos grupos de oraciones: uno que contiene estructuras que podrían tener dos lecturas de gramaticalidad y otro en el que son francamente agramaticales. En el primer grupo están estructuras como las 27, 29 y 30. En estas oraciones, según la lectura podrían o no faltar elementos gramaticales. En la oración 27, "*La niña estaba alegre porque encontró su perrito que se le había perdido*" podría o no llevar la preposición "a" para introducir el complemento animado. Los niños le daban ambas lecturas, pero la prueba exige que se califique como error si se agrega

la preposición. La oración 29, "Antes que el gatito fuera traído a casa, tuvieron que comprar comida" podría o no llevar la preposición "de" con "antes". Una vez más, se toma como error si se agregara el elemento. El caso de la oración 30, "*Después que los niños cenaron, le pidieron a su papá permiso para ir afuera*" tiene mayor exigencia del uso de "de" como "Después de que" y podría considerarse que es un error técnico de la prueba por ser una oración agramatical. Otro de los cambios en esta misma oración fue el de orden. En lugar de decir "*le pidieron a su papá permiso*" lo cambiaron por "le pidieron permiso a su papá". Nuevamente, la prueba castiga este tipo de error disminuyendo el número de aciertos. Sin embargo, varios niños le dieron la lectura como se había producido sin hacer la corrección. Con estos ejemplos se pueden ver errores en la construcción de la prueba que afectan negativamente los resultados de los niños. Podrían obtener calificaciones erróneas no como producto de su capacidad, sino por el problema del sistema de calificación de la prueba.

Hubo otro grupo de oraciones que cayeron fuera de los patrones de las demás oraciones con ninguna respuesta acertada. En primer término, está la oración 23 que se discutió arriba porque no hubo aciertos. Otro grupo, el de las oraciones 31 y 32 (relativa negativa, subordinación temporal, adversativa) muestran el mismo patrón, pero por razones distintas. Se observó primeramente que las oraciones que se pedía que reprodujera el niño tenían en sí errores gramaticales. En la oración 31 "*Después que hubieron jugado en la piscina, la mamá les pidió que se secan*" se encuentra el uso del verbo *hubieron*, un tiempo verbal compuesto que con el paso del tiempo se ha ido perdiendo y ahora sólo se ve en poesía u otros textos literarios. El caso de la oración 32, "*Si los alumnos hubieran estudiado más, habrían sacado mejores notas*" se podría tomar en cuenta como error el verbo compuesto *hubieran estudiado*. Los niños en su mayoría lo cambiaron por uno simple como *estudiaran*. La oración sigue teniendo sentido y gramaticalmente está correcta, pero la regla de la prueba castiga estas sustituciones y disminuye el porcentaje de oraciones correctas de los niños. Se encontraron además otros patrones, entre ellos la sustitución de una palabra por otra. Las categorías de palabras que los niños cambian son en su mayoría *sustantivos* y *verbos*. Otra de las sustituciones frecuentes fue la de *la* por *su* en una oración con posesivo

(oración 31). El uso del pronombre posesivo *su* cada vez se hace más común. Aún así, la prueba exige que se tome como error, nuevamente disminuyendo el porcentaje de oraciones correctas.

Como se ha mostrado, la prueba tiene errores técnicos de adaptación. Como un ejercicio, se vio si al corregir el error de la prueba, habría una diferencia en la calificación de los niños. Esto se hizo con la oración 31 que tiene el error de "hubieron jugado". A partir de estos errores, los niños "corrigieron" la prueba cambiando la estructura de la oración: en lugar de *hubieron jugado* dijeron *haber jugado*. La oración en la que se encuentra este verbo antes de la corrección tenía un 0%; al cambiar su calificación —porque el niño produjo una oración gramatical—, el porcentaje de aciertos subió a más del 40%.

A partir de todo lo antes expuesto, de que las oraciones están fuera de orden, se hace otra propuesta de orden de oraciones con base en la frecuencia de aciertos. Cambiar el orden utilizando los datos que presentó este grupo de niños de manera que se vea el orden de menor complejidad a mayor complejidad en combinación con una estructura más de acuerdo al español cotidiano para observar si los resultados varían de la misma manera o si se muestra un patrón más marcado.

9. CONCLUSIONES

Una de las preguntas de investigación era si la prueba estaba bien construida. Es un hecho que existen muchas pruebas que son traducciones de otro idioma, como es el caso de ésta que es una adaptación del inglés. El principal problema es que muchas veces no se contemplan las estructuras gramaticales de la lengua meta o el uso de la lengua. Por ejemplo, en este caso, el uso de *después (de)* o el uso de oraciones pasivas e incluso el orden de palabras. Otro de los problemas encontrados es que el orden de las oraciones no corresponde a su nivel de complejidad. Por lo tanto, se sugiere que la adaptación de la prueba sea adecuada al criterio de especificidad de la lengua. Debido a que cada lengua tiene su propia gramática se puede partir de las estructuras fuertes y débiles de cada lengua y sus usos. Otra de las aportaciones que se puede hacer a partir de este estudio es que la calificación de la prueba sea más

flexible. Por ejemplo, la prueba toma cualquier tipo de cambio de orden dentro de la oración como un error; sin embargo, en español el cambio de orden a veces no sugiere un cambio en el significado y la oración sigue siendo gramatical. Otros casos similares son cuando se agregan elementos aceptables a la oración que no representen un cambio de sentido ni de gramaticalidad.

Lo que no se ha podido responder es qué determina la complejidad; ni el orden, ni la complejidad oracional ni la longitud de la oración parece tener un efecto. Tampoco parece afectar el lugar de subordinación o la condicionalidad, por lo que en esta prueba y con esta tarea de repetición no se puede determinar.

En este trabajo se analizó la repetición de un grupo reducido de oraciones complejas por medio de una prueba de lenguaje en niños de 5 a 9 años en la que se pudo encontrar que las oraciones de la sub-sección de Repetición de Oraciones de la prueba CELF-4 no siguen un orden de complejidad de menor a mayor. Se describió a detalle cada oración que se encontraba fuera de orden para encontrar una respuesta al por qué de los resultados tan variados. Se encontró que las oraciones coordinadas se agrupan de manera que se responde a la pregunta sobre las estructuras similares con porcentajes similares. También se encontró que las oraciones no siguen un orden de dificultad de menor a mayor. Se encuentran oraciones relativas de distintos niveles de dificultad a lo largo de la prueba y que no siguen el orden de mayor a menor. Al analizar los tipos de errores que cometían los niños se encontró que hay tendencias a simplificar los verbos compuestos y algunos cambios en las palabras sin cambio de categoría gramatical. Por último, se encontró que algunos errores que se observan en la prueba tienen un impacto directo con la evaluación de los resultados de los niños. Esto es de gran importancia debido a que afecta de manera negativa los resultados y por lo tanto la evaluación del lenguaje de los niños en una prueba formal que se utiliza para determinar si un niño tiene algún trastorno en el lenguaje.

Lo que se encontró en el presente estudio es relevante para el análisis del funcionamiento de la prueba. Se aportan cambios importantes que pueden mejorar la prueba sin perder completamente lo que ya se tiene. Lo que resta por hacer es revisar los resultados en un grupo de niños con TEL para analizar

si sucede lo mismo que en el grupo de niños que ya se analizó en el presente trabajo de investigación.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1996). *Gramática de la Lengua Española*. Ed. Espasa.
- Aparici, M., Capdevila, M., Serra, M., Serrat, E. (2001). Acquisition of complex sentences in Spanish and Catalan speaking children. Children's Language, 1-26
- Bates, E., & Devescovi, A. (1989). Crosslinguistic studies of sentence production. In B. MacWhinney & E. Bates (Eds.), The crosslinguistic study of sentence processing, 225-256
- Berman, R. A., Slobin, D. I. (1994). Relating events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study, 239-284.
- Bosque, I., Demonte, V. (1999). Las Construcciones Sintácticas Fundamentales Relaciones Temporales Aspectuales y Modales. Gramática Descriptiva de la Lengua Española.
- Brown, L., Sherbenou, R. J., Johnsen, S. K. (2000) TONI-2, Test de Inteligencia no verbal: apreciación de la habilidad cognitiva sin influencia del lenguaje. Editorial TEA, 2da. Edición.
- Browner, R. (2000) Expressive One-Word Picture Vocabulary Test
- Browner. R. (2000) Receptive One-Word Picture Vocabulary Test
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., Faragher, B. (2001) Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI). Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42: 741-748.
- Devescovi, A., Caselli, M. A. (2007) Sentence Repetition as a Measure of Early Grammatical Development in Italian. International Journal of Language and Communication Disorders. 42(2): 187-208
- Echeverría, M. (1976) Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 14-15: 99-206.
- Echeverría, M. (1978) Comprensión de la sintaxis: Teoría y práctica. Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 6: 31-42.
- Fraser C., Bellugi U., Brown R. (1981) Control of grammar in imitation, comprehension, and production. Verbal Behavior, 2:121-35
- Gutierrez-Clellen, V., Hofstetter, R. (1994). Syntactic Complexity in Spanish Narratives: A Developmental Study. American Speech-Language-Hearing Association.

Hernández Pina, F. (1984) Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil. Infancia y Aprendizaje 25: 30-60.

Limber, J. (1973) The Genesis of Complex Sentences. In T. Moore (Ed.), Cognitive Development and the Acquisition of Language, 169-185

López Ornat, S. (1994) La Adquisición de la Lengua Española. Siglo Veintiuno de España.

MacWhinney, B. (1985). Grammatical devices for sharing points. In R. Schiefelbusch (Ed.), Communicative competence: Acquisition and intervention, 325-374

Mayer, M. (1969) Frog, where are you?

Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., Mansfield, T. C. (2005). Conversational vs. Expository Discourse. A Study of Syntactic Development in Children, Adolescents and Adults. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48: 1048-1064

Nippold, M. A. (2006) Later Language Development. School-Age Children, Adolescents, and Young Adults.

Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. C., (2007) Peer Conflict Explanations in Children, Adolescents, and Adults: Examining the development of Complex Syntax. American Journal of Speech-Language Pathology. 16: 179-188

Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. C., Tomblin, J.C. (2008) Expository Discourse in Adolescents With Language Impairments: Examining Syntactic Development. American Journal of Speech-Language Pathology, 17: 356-366

Nippold, M. A. (2009a) School-Age Children Talk About Chess: Does Knowledge Drive Syntactic Complexity? American Journal of Speech-Language Pathology, 52: 856-871

Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. C., Tomblin, J.C. (2009b) Syntactic Development in Adolescents With a History of Language Impairments: A Follow-Up investigation. American Journal of Speech-Language Pathology, 18 241-251

Paul, R. (1981). Analyzing complex sentence development. In J.F. Millar (Ed.), Assessing language production in children: Experimental procedures, 36-40

Pérez- Leroux, A. T. (2001). Subjunctive Mood in Spanish Child Relatives: at the Interface of Linguistic and Cognitive Development. Children's Language,

Semel, E., Wiig, E., Secord, W. (2006). Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4) Fourth Edition. Harcourt Assessment, Inc.

Slobin, Dan I., (1996). Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas. Ed. A cargo de Miguel Pérez Pereira.

Tomasello, M., Brooks, P. J. (1999). Early Syntactic Development: A Construction Grammar Approach. In M. D. Barrett (Ed.), The development of language, 161-198

Tyack, D., Gotsleben, R. (1986). Acquisition of Complex Sentences. American Speech-Language-Hearing Association.

Shiro, M. Uccelli, P., Ordóñez, C., Barriga Villanueva, R., Snow, C., Schnell, B. (2001). Learning to Talk: A Partial Review of Research on Spanish Language Development. 582-604

Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., Evatt Pond, R. (2005). Preschool Language Scale-4 Screening Test (PLS-4 Screening Test)

ANEXO 1

En este anexo se presentan las oraciones que se encuentran en la prueba con la descripción proporcionada por la misma.

Pasiva Declarativa:

Esta nota fue enviada por mi maestra.

Activa Declarativa con Frase Verbal:

La bebita de Carmen jugó con la muñeca.

Activa Declarativa con Cláusula Relativa:

El gato que se sube a la mesa es el más travieso.

Activa Declarativa Coordinada:

María preparó la cena y luego lavó los platos.

Activa Declarativa Coordinada:

El niño sacó buenas notas y su papá lo llevó de paseo.

Activa Declarativa con Cláusula Subordinada:

Ella decidió jugar básquetbol aunque le dolía la rodilla.

Activa Declarativa con Frase Preposicional:

El conejito café se comió todas las zanahorias en el jardín.

Activa Declarativa con Cláusula Subordinada:

Rosa quería comprarse el vestido, aunque no le quedaba bien.

Pasiva Coordinada:

El desayuno y la cena fueron preparados por Papá.

Pasiva Coordinada:

Los juguetes nuevos fueron donados por los niños y sus papás.

Activa Declarativa con Cláusula Relativa:

El señor que trae el correo a mi casa es mi vecino.

Activa Declarativa con Cláusula Relativa:

La niña que había perdido su anillo estaba muy triste.

Activa Declarativa con Cláusula Subordinada:

Porque los niños están cansados, se van a acostar temprano.

Activa Declarativa con Coordinación:

El papá cortó madera, hizo un carrito y se lo regaló a su hijo.

Activa Declarativa con Omisión de Conjunción:

El niño se bañó, se vistió, se desayunó y se fue a la escuela.

Activa Declarativa con Cláusula Relativa:

Los niños le mandaron flores a su abuelita, quien cumplió años el domingo.

Activa Declarativa con Cláusula Subordinada:

Si Papá hubiera tenido dinero extra, nos habría llevado al circo.

Activa Declarativa con Cláusula Relativa:

La niña estaba alegre porque encontró su perrito que se le había perdido.

Activa Declarativa con Cláusula Relativa:

Los compañeros le mandaron una tarjeta a la alumna que se enfermó ayer.

Activa Declarativa con Cláusula Subordinada:

Antes que el gatito fuera traído a casa, tuvieron que comprar comida.

Activa Declarativa con Cláusula Subordinada:

Después que los niños cenaron, le pidieron a su papá permiso para ir afuera.

Activa Declarativa con Cláusula Subordinada:

Después que hubieron jugado en la piscina, la mamá les pidió que se secaran.

Activa Declarativa con Cláusula Subordinada:

Si los alumnos hubieran estudiado más, habrían sacado mejores notas.