



Forma y Función

ISSN: 0120-338X

formafun@bacata.usc.unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia

Colombia

Delicia, Darío Daniel

Desarrollo de la sintaxis, argumentación y orientaciones en la enseñanza de la lengua

Forma y Función, vol. 28, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 135-153

Universidad Nacional de Colombia

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21944051006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DESARROLLO DE LA SINTAXIS, ARGUMENTACIÓN Y ORIENTACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA*

*Darío Daniel Delicia***

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba – Argentina

Resumen

El presente trabajo reporta resultados parciales de una investigación que, entre otros aspectos, exploró la asociación entre la complejidad sintáctica de argumentaciones producidas por estudiantes de nivel medio y la orientación en la enseñanza de la lengua que adoptan las escuelas a las que ellos asisten, a saber: orientaciones gramatical y discursiva. Desde una perspectiva funcional discursiva (que supone que la complejidad sintáctica está *guiada* por la organización textual) y en el marco de un estudio de alcance descriptivo y enfoque cuantitativo, se analizaron 46 textos elaborados por adolescentes de tercer año de dos escuelas públicas emplazadas en la ciudad de Córdoba, Argentina. Respecto del primer tipo de institución, los resultados revelan un desempeño sintáctico más acabado a nivel intra- e interclausular; en el caso de la escuela con orientación discursiva, los logros se observan en la dimensión supraclausular.

Palabras clave: *complejidad sintáctica, discurso, enseñanza de la lengua, gramática.*

Cómo citar este artículo:

Delicia, D. D. (2015). Desarrollo de la sintaxis, argumentación y orientaciones en la enseñanza de la lengua. *Forma y Función*, 28(2), 135-153.

Artículo de investigación. Recibido: 18-02-2015, aceptado: 22-05-2015.

* El estudio aquí reportado se enmarca en uno de mayor envergadura, avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (RS. 162/12, RR. 2093/12).

** darod3@hotmail.com, profesor y licenciado en Lengua y Literatura Castellanas por la Universidad Nacional de Córdoba, donde cumple funciones docentes en las áreas investigación, lingüística y gramática española. Es, además, especialista en procesos y prácticas de la lectura y la escritura y, actualmente, cursa el Doctorado en Ciencias del Lenguaje en la referida universidad. Se desempeña como investigador en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas, donde coordina y participa de proyectos SECYT-UNC sobre la ontogénesis del léxico y la sintaxis.

DEVELOPMENT OF SYNTAX, ARGUMENTATION AND ORIENTATIONS IN THE FIELD OF LANGUAGE TEACHING

Abstract

This paper presents partial results of a research that, among other things, explored the relationship between the syntactic complexity of argumentations made by mid-level students and the orientation in language teaching, i.e. grammatical and discursive, adopted by the schools they attend. From a functional discursive perspective, that assumes that syntactic complexity is guided by textual organization, and within the framework of a descriptive and quantitative approach, 46 texts written by third year students of two public schools located in Córdoba, Argentina were analyzed. As to the first type of institution, results reveal a more refined syntactic production at clausal and inter-clausal level, as well as better performance in the super-clausal dimension.

Keywords: *syntactic complexity, discourse, language teaching, grammar.*

DESENVOLVIMENTO DA SINTAXE, ARGUMENTAÇÃO E ORIENTAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA

Resumo

O presente trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que, entre outros aspectos, explorou a associação entre a complexidade sintática de argumentações produzidas por estudantes de nível médio e a orientação no ensino da língua que adotam as escolas às quais eles vão, a saber: orientações gramatical e discursiva. A partir de uma perspectiva funcional discursiva (que supõe que a complexidade sintática está guiada pela organização textual) e no âmbito de um estudo de alcance descritivo e enfoque quantitativo, analisaram-se 46 textos elaborados por adolescentes de terceiras séries de escolas públicas localizadas na cidade de Córdoba (Argentina). Com relação ao primeiro tipo de instituição, os resultados revelam um desempenho sintático mais acabado no âmbito intra- e interclausal; no caso da escola com orientação discursiva, os ganhos são observados na dimensão supraclausal.

Palavras-chave: *complexidade sintática, discurso, ensino da língua, gramática.*

Introducción

En la teoría de la didáctica de la lengua y de la lingüística aplicada, el modo como se vinculan el desarrollo de las habilidades comunicativas y los enfoques para la enseñanza de la lengua ha sido, invariablemente, motivo de controvertidas discusiones entre docentes e investigadores. En el sustrato de ese debate emergen dos visiones contrapuestas sobre las ventajas que pueden tener los conocimientos gramaticales para los estudiantes: la gramaticalista y la antigramaticalista (Álvarez, 1987; González, 2001).

Desde la perspectiva de González, la tensión entre esas corrientes toca el “problema de las relaciones entre conocimiento práctico de la lengua y conocimientos gramaticales” (2001, p. 288). No obstante, según el autor, el peso siempre ha recaído en la importancia del desarrollo de las capacidades de uso de la lengua, aun cuando no se haya desestimado la necesidad de la gramática. Piénsese, por ejemplo, en los enfoques comunicativos que, entre sus postulados, sostienen que el aprendizaje de la lengua debe basarse en el uso real y que la gramática “oracional” debe ocupar un papel auxiliar, esto es, al servicio del discurso.

Ahora bien, el trasvase de esas nociones comunicativas a la praxis pedagógica trajo aparejado el problema de cómo se (re)interpretó ese nuevo estatuto de la gramática dentro de las aulas. En unos casos, la enseñanza de la lengua optó por una relativa problematización de las formas gramaticales como recursos para la comprensión y la producción discursivas, mientras que en otros se insistió en el tradicional análisis semántico, sintáctico y morfológico, autónomo de los usos funcionales.

En ese contexto, es posible sostener que las concepciones sobre la auxiliaridad o la eficacia independiente de la gramática se plasmaron en al menos dos orientaciones en la formación lingüística de los estudiantes: la *orientación discursiva*, que prioriza el desarrollo de las competencias perfiladas en el funcionamiento y el propósito comunicativo de los textos, y la *orientación gramatical*, en la cual la gramática oracional sigue ocupando el centro de interés pedagógico.

Para Camps (2010), esas perspectivas implican modos diferentes de promover el desarrollo del lenguaje a través de la enseñanza de la lengua, lo que es consistente con la noción de *alfabetización lingüística*, según se concibe dentro de los estudios sobre el desarrollo tardío del lenguaje. Básicamente, la alfabetización lingüística se refiere a “un componente del conocimiento de la lengua caracterizado por la disponibilidad de múltiples recursos del lenguaje y por la capacidad para acceder

conscientemente al conocimiento lingüístico del propio idioma y a una visión del lenguaje desde diversas perspectivas” (Ravid & Tolchinsky, 2002, p. 419).

Los estudios sobre el desarrollo tardío del lenguaje tienen por objetivo explicitar el modo como se consigue el dominio de determinados dispositivos lingüísticos durante la etapa escolar, es decir, luego de los seis años, cuando se participa en las prácticas letradas que la escuela propone (Ravid & Tolchinsky, 2002; Nippold, 2004). Más precisamente, tales estudios se ocupan de analizar la (re)organización de los repertorios morfológicos, léxicos sintácticos y discursivo-pragmáticos, no solo en función de los cambios formales que evidencian, sino, y primordialmente, de los cambios funcionales en cuanto a su uso en el discurso (Ravid & Tolchinsky, 2002; Ravid, 2004; Nir-Sagiv & Berman, 2010).

En el presente trabajo nos hemos concentrado en el análisis de los recursos sintácticos empleados por estudiantes de dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba (Argentina), en las cuales se proponen diferentes enfoques de formación lingüística. Se trata de un estudio que forma parte de uno mayor, cuyo objetivo principal fue evaluar la riqueza léxica y la complejidad sintáctica en la escritura de exposiciones y argumentaciones producidas por estudiantes de 3^{er} año. En esta oportunidad, se informan los resultados relativos al desempeño sintáctico en la elaboración de textos argumentativos.

Específicamente, hemos examinado la asociación entre la *complejidad sintáctica* de textos escritos y la orientación (gramatical o discursiva) adoptada en cada una de esas escuelas para la enseñanza de la lengua. Con base en los aportes de la didáctica y de la lingüística aplicada (González, 2001; Marín, 2004; Casany, Luna & Sanz, 2008; Camps, 2010) y asimismo a partir de un análisis de contenido de los programas de *Lengua* vigentes en las escuelas colaboradoras, se planteó la hipótesis de que el tipo de formación lingüística que reciben los estudiantes incide sobre la complejidad sintáctica de los textos argumentativos que ellos producen.

El aparato teórico del enfoque funcional discursivo sustenta nuestro análisis de la complejidad sintáctica. Esta noción se entiende como una habilidad lingüístico-comunicativa para realizar distintas combinaciones clausulares y supraclausulares durante la elaboración textual, con el fin de satisfacer alguna función discursiva. Representado por las investigaciones del equipo de R. Berman (Berman & Slobin, 1994; Katzenberger, 2004; Nir-Sagiv & Berman, 2010), este enfoque asume que la adquisición del lenguaje es un proceso natural y cultural en el que interactúan factores experienciales y sociocognitivos, de ahí que postule, en relación con el

desarrollo de la sintaxis, una dependencia de la complejidad sintáctica respecto de la secuencia y la modalidad textual en que aquella se realiza (Crespo, Alfaro & Góngora, 2011, p. 165).

Cabe aclarar que se optó por analizar la complejidad sintáctica en un género de la argumentación (*carta de disconformidad*), puesto que son escasos los estudios dedicados al análisis funcional de la sintaxis en ese formato textual (véase, por ejemplo, Nippold, Ward-Lonergan & Fanning, 2005). En efecto, la mayoría de las investigaciones ha preferido la narración y la explicación, tanto en la modalidad oral cuanto escrita, como ámbitos para describir determinados patrones sintácticos (Crespo, Alvarado & Meneses, 2013; Benítez & Alvarado, 2013; Meneses, Ow & Benítez, 2012; Alfaro & Góngora, 2011; Crespo & Meneses, 2011; Nir-Sagiv & Berman, 2010; Katzenberger, 2004; entre muchos otros).

Marco teórico

Secuencia argumentativa y paquete clausular

La noción de secuencia, en la tipología de Adam (1992), permite explicar la heterogeneidad textual: los textos son dispositivos constituidos por unidades diversas, de coordinación lineal o alternante, articuladas por inserción. En otras palabras, se los supone organizados en secuencias prototípicas (entre las cuales una es dominante o englobante), integradas por macroproposiciones, que, a su vez, se componen de microproposiciones. Esta organización se relaciona con la posible finalidad textual (narrar, argumentar, explicar, etcétera), lo que también determina tipos de secuencia diferenciados.

El centro de interés del presente estudio es la secuencia argumentativa como estructura prototípica y dominante, que se materializa en la intención de convencer o persuadir y que se ordena en un esquema básico de tesis y antítesis. Este esquema, cuyos componentes pueden presentarse en diverso orden, se asienta en una situación polémica o de confrontación, la cual, concomitantemente, implica partir de una hipótesis y sostener argumentos para llegar a una conclusión (Calsamiglia & Tusón, 2007).

En el marco del enfoque funcional discursivo, las secuencias textuales pueden concebirse como unidades configuradas por paquetes clausulares, dispositivos básicos para el análisis de la complejidad sintáctica, compuestos por cláusulas que se vinculan en función de criterios formales, informativos y pragmático-discursivos. Por *cláusula* se entiende “cualquier unidad que contiene un predicado unificado [...] que expresa una sola situación (actividad, evento, estado)” (Berman & Slobin, 1994, p. 660).

De acuerdo con Katzenberger (2004) y Nir-Sagiv y Berman (2010), los paquetes clausulares pueden describirse en los siguientes términos:

- a. Son unidades que proyectan un nivel de análisis intermedio (entre la cláusula y el texto), lo que permite vincular la sintaxis y el discurso.
- b. En cuanto que unidades incrustadas en el texto, por lo común, contienen dos o más cláusulas conectadas a través de relaciones abstractas, habitualmente identificables por criterios sintácticos (conjunciones coordinantes y subordinantes).
- c. Si las relaciones clausulares no aparecen sintácticamente marcadas dentro del paquete clausular, este puede inferirse de la progresión temática, atendiendo al mantenimiento o al cambio de tema, según lo disponga el hablante-escritor.

Como puede advertirse, el concepto de paquete clausular se aparta de las perspectivas tradicionales y formalistas para el estudio de la complejidad sintáctica, en las cuales, a través de las nociones de oración o de unidad terminal, se hace foco en el ámbito restringido de la cláusula (Crespo, Alfaro & Góngora, 2011). El concepto de referencia tiene, por lo tanto, un alcance más amplio, toda vez que considera el funcionamiento y la arquitectura de las combinaciones clausulares en relación con el texto como un todo.

Las relaciones entre los diferentes tipos de cláusulas

Según Nir-Sagiv y Berman (2010), dentro de los paquetes de cláusulas, se pueden reconocer cinco supracategorías de relaciones interclausulares, en el interior de las cuales se identifican clases más específicas. En este trabajo se sigue *grosso modo* esa clasificación. No obstante, se incorporan las adaptaciones realizadas por Crespo, Alfaro y Góngora (2011) y por Delicia (2012) para el estudio de la complejidad sintáctica en lengua española. A continuación, se describen y ejemplifican tales categorías con casos extraídos del corpus analizado:

1. **Isotaxis:** se refiere a las cláusulas individuales o principales que, generalmente, son asindéticas, es decir, aparecen desconectadas de cláusulas ulteriores debido a la ausencia de conjunción. Se reconocen dos subtipos de isotaxis:
 - a. Construcciones de única cláusula [ISO]: son estructuras libres, totalmente aisladas respecto de cláusulas anteriores o posteriores. Ejemplo: “*Organizamos esta reunión [...] por más de seis meses, con un alto capital para la compra de instrumentos, equipos de sonido, vestimenta y staff*”.
 - b. Construcciones con cláusula principal [ISO-CP]: típicamente funcionan como cláusula inicial de un paquete clausular; sintácticamente, establecen una relación de adyacencia con otras cláusulas. Ejemplo: “*Le aseguro que la fiesta está siendo*

organizada de la manera más responsable para nosotros con la ayuda de preceptores y padres”.

2. **Parataxis simétrica:** alude a las cláusulas que, desde el punto de vista sintáctico e informativo, se vinculan con otras precedentes mediante un proceso de encadenamiento simétrico o de equivalencia. Esta relación toma las formas de yuxtaposición asindética o de coordinación marcada:
 - a. Parataxis simétrica por yuxtaposición [PAR-YUX]: son estructuras asindéticas en una relación semántico-discursiva con una cláusula principal. Ejemplo: pensamos que la música es realmente necesaria en un festejo. *“Además, según encuestas que realizamos, al 75% de los compañeros les gustó la idea de una banda de rock”*. Nótese que la yuxtaposición no se entiende en el sentido definido en las gramáticas. Es, más bien, una estructura pragmáticamente motivada (en este caso, marcada por *Además*), en el interior de un mismo paquete clausal.
 - b. Parataxis simétrica por coordinación: pueden ser asindéticas (enumeración o listado, es decir, lo que tradicionalmente se denomina “yuxtaposición”) o estar marcadas por una conjunción coordinante. El sujeto (pronominal o nulo) de este tipo de relación puede ser igual [PAR-IS] o diferente [PAR-DS] respecto de la cláusula principal. Ejemplos: “Esta idea que se nos ha ocurrido está charlada entre todos y [esta idea] *está aprobada por el centro de estudiantes*, pero, obviamente, [nosotros] *necesitamos más que nada la aprobación de usted*”.
3. **Parataxis asimétrica:** refiere a las cláusulas unidas en una relación de equivalencia parcial, de modo que la segunda cláusula solo puede interpretarse a partir de la primera, pero sin subordinarse, en el sentido tradicional, a esta última. En este estudio se consideraron la coordinación de intervalos verbales y las cláusulas de complemento como subtipos de esta relación:
 - a. Parataxis asimétrica con coordinación de intervalos verbales o de elipsis [PAS-VE]: construcción en la que se coordinan, con o sin nexo, dos o más cláusulas, de las cuales una posee predicado con verbo elíptico. Ejemplo: “Se puede invitar a otro grupo [...] nacional, a los que habrá que pagarles mucho menos, o *también* [se puede invitar] *a un grupo de rock cordobés*”.
 - b. Cláusulas complemento (o completivas): incluye las estructuras en función de complemento directo, sujeto y término de preposición, con verbo finito [PAS-CMP] o no finito [PAS-CMP-NF] (RAE, 2009, p. 3223; Di Tullio, 2010, p. 247). Ejemplo: “Al recibir su respuesta negativa, sentimos *que usted no aprecia el gran trabajo* que nos ha costado *organizar esto*”.

4. **Hipotaxis:** alude a una relación de no equivalencia o superposición asimétrica entre las cláusulas. Una cláusula depende de la anterior, a la cual está “integrada”, o bien se encuentra en una “categoría más baja”. Se asimilan a las llamadas oraciones de relativo especificativas (RAE, 2009) y se dividen en dos tipos:
 - a. Cláusulas hipotácticas relativas [HIPO-RL]: introducidas por un pronombre, adverbio o determinante relativo, establecen una relación especificativa respecto de un sustantivo-antecedente, que puede estar expresado o incorporado. Ejemplo: “Le dirigimos hoy la presente en nombre de la sociedad de alumnos *que ha tomado parte en la selección del grupo musical rechazado por usted*”.
 - b. Cláusulas hipotácticas adverbiales: expresan nociones tales como concesión, consecuencia, causalidad, finalidad, entre otras, sea por medio de un verbo conjugado [HIPO-ADV] o de una forma no personal (infinitivo o gerundio) [HIPO-ADV-NF]. Ejemplos: “Quiero decirle, también, que *si usted decide poner determinadas condiciones para presentarnos*, con gusto las aceptaremos”.
5. **Endotaxis:** se refiere a un proceso de anidación, en el cual ciertas construcciones, principalmente relativas [ENDO-RL] y adverbiales [ENDO-ADV] están insertas, como incisos, dentro de otra cláusula. Este proceso se advierte también en construcciones parentéticas y funcionan a la manera de cláusulas explicativas. Ejemplos: “También está manejado el problema de costo de ella [de la banda de rock] (*lo cual antes era un problema*)”.

Metodología

El estudio reportado se enmarca en uno de mayor envergadura, avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (RS. 162/12, RR. 2093/12). En el supuesto de que las prácticas letradas escolares y, en particular, la orientación de la enseñanza de la lengua incide en el desarrollo sintáctico, trazamos esta investigación en un nivel descriptivo, con diseño no experimental, transeccional y retrospectivo y con un enfoque cuantitativo para el análisis de los datos (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2010).

Consideramos una población de estudiantes de nivel secundario, pertenecientes a dos escuelas estatales de jurisdicción nacional, emplazadas en la ciudad de Córdoba, Argentina. El criterio de base para la selección de estas instituciones fue la orientación elegida para la enseñanza de la lengua materna, esto es, orientación gramatical u orientación discursiva. Esta categorización se determinó examinando

los ejes programáticos (temas y subtemas), los objetivos y la metodología de enseñanza previstos para el 3^{er} año escolar.

Básicamente, sobre los programas de la asignatura *Lengua* (universo de estudio), se realizó un análisis de contenido, con el propósito de observar el tratamiento que recibe la gramática y el texto/discurso. En este universo, se registraron unidades de análisis genéricas, esto es, palabras y enunciados referidos a los temas de interés, lo que permitió, mediante el cálculo de frecuencias, comprobar las orientaciones de la formación lingüística en cada institución participante. La Tabla 1 resume los resultados arrojados por este análisis:

Tabla 1. La gramática y el discurso en los programas de *Lengua*, según las orientaciones de la formación lingüística

	Tratamiento de la gramática	Tratamiento del discurso
Escuela con orientación gramatical	$f_i = 27 - (72,97 \%)$	$f_i = 7 - (24,13 \%)$
Escuela con orientación discursiva	$f_i = 10 - (27,03 \%)$	$f_i = 22 - (75,87 \%)$

La recolección de datos implicó el diseño y la aplicación de una prueba de producción escrita a una muestra empírica no probabilística de 48 estudiantes de entre 14 y 15 años (varones y mujeres). Por validación estadística, la muestra se redujo a 46 participantes y, en consecuencia, el corpus quedó constituido por 22 textos en la escuela de orientación gramatical y 24 en la de orientación discursiva. La conformación de la muestra se realizó considerando el rendimiento homogéneo de los participantes en el área *Lengua*. Fue posible controlar la incidencia de esta variable externa en función de que las escuelas participantes toman un examen de ingreso/admisión que, entre otros aspectos, evalúa destrezas lingüístico-comunicativas.

Los textos se recogieron dentro de las instituciones educativas colaboradoras y en horario de clases. La recolección, contextualizada en una actividad didáctica de 40 minutos, estuvo a cargo de un investigador entrenado que actuó como aplicador de la prueba. Primeramente, se obtuvieron los textos en la escuela de orientación gramatical y, luego, transcurrida una semana, en la de orientación discursiva. Se planteó a los estudiantes una situación polémica, cuyo objetivo fue desencadenar la escritura monogestionada y autónoma de una *carta de disconformidad* dirigida al director de la escuela.

El comando didáctico, reformulación de uno probado y validado en estudios previos (Delicia, 2011), fue presentado a los participantes de manera oral y por

escrito. Como puede apreciarse a continuación, se trata de una consigna claramente orientada a la redacción de un texto con macroestructura semántica controlada y motivadora, y con secuencia argumentativa dominante (Adam, 1992):

Imaginen que son los encargados de organizar el festejo del “Día del estudiante” en la escuela. Uno de ustedes es amigo de una banda de música (de rock, de pop o de cuarteto), a la cual quieren invitar para que cante en el festejo. Piden al director que autorice la participación de los músicos, pero él se niega diciendo que eso “va a traer problemas”. Disconformes con esta respuesta, le envían una carta para manifestar las razones por las cuales no están de acuerdo con su decisión.

El corpus recolectado a partir de esta consigna fue transcrito y procesado informáticamente. En primer término, se identificaron y codificaron (según las fases de la secuencia argumentativa) los paquetes clausulares; luego se analizó la complejidad sintáctica en cada uno de ellos, atendiendo a las categorías clausulares explicitadas en los referentes teóricos. Se estableció, además, un índice global de complejidad sintáctica para obtener un panorama amplio del empleo de tales categorías (Benítez & Alvarado, 2013).

Con base en este procesamiento, se realizaron diferentes operaciones de estadística descriptiva por medio del programa *IBM SPSS-2011- versión 20*, lo que permitió comparar el comportamiento de los parámetros sintácticos de acuerdo con los tipos de escuelas establecidos. Para validar las comparaciones, se aplicó la prueba *t de Student*, cuya parametricidad fue controlada mediante la prueba de *Kolmogorov Smirnov* y de *Levene*. Cabe agregar que, previo al cálculo estadístico, se efectuó un análisis de verificación (de los datos y su interpretación) según el criterio de *dependencia interna* (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2010, p. 473).

Análisis de los resultados

Los datos informados en la Tabla 2 muestran una aproximación global a la complejidad sintáctica de argumentaciones producidas en dos contextos diferentes de formación lingüística, los cuales hemos denominado “escuela gramatical” y “escuela discursiva”. Este primer análisis toma en cuenta, integrando las metodologías de Beers y Nagy (2009), y de Meneses, Ow y Benítez (2012), tres parámetros de medición: 1) la cantidad de paquetes clausulares, 2) el número de cláusulas por paquete clausular y 3) la cantidad de palabras a nivel intraclausular.

Tabla 2. Complejidad sintáctica según la orientación de enseñanza de la lengua

	Orientación de la enseñanza de la lengua	N	Media	D.E.
Cantidad de paquetes clausulares	GRAMATICAL	22	5,32	1,46
	DISCURSIVA	24	6,46	2,22
Cláusulas por paquete clausular	GRAMATICAL	22	5,53	1,87
	DISCURSIVA	24	4,99	1,33
Palabras por cláusula	GRAMATICAL	22	7,29	1,37
	DISCURSIVA	24	7,11	3,10

Puede observarse que las argumentaciones de la escuela discursiva presentan un número mayor de paquetes clausulares ($M=6,46$, D. E.=2,22) que los textos de la escuela gramatical ($M=5,32$, D. E.=1,46). La pauta es inversa, favorecedora de la escuela gramatical, en el caso de los tipos de relaciones clausulares dentro de las unidades de empaquetamiento ($M=5,53$, D. E.=1,87) y en el caso del número de palabras por cláusula ($M=7,29$, D. E.=1,37). Estos parámetros se reducen en el caso de las argumentaciones de la escuela discursiva, donde, correspondientemente, asumen valores de 4,99 (D. E.=1,33) y de 7,11 (D. E.=3,10). En la Figura 1 se ilustra el comportamiento de las variables hasta aquí analizadas:

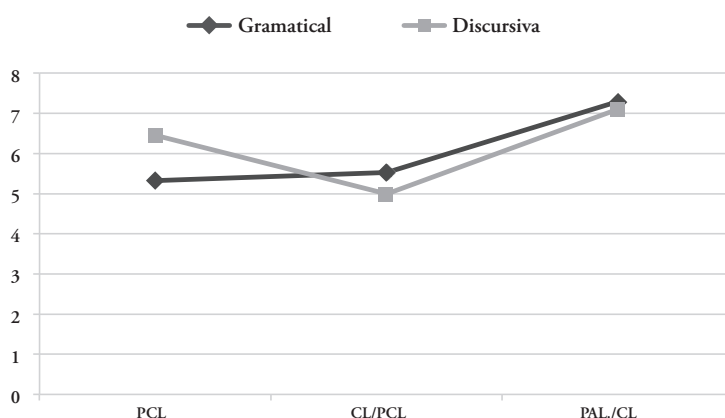


Figura 1. Complejidad sintáctica según la orientación de enseñanza de la lengua

Para comprobar la existencia de diferencias efectivas entre las dos orientaciones de enseñanza respecto de los indicadores cotejados, se aplicó la prueba *t de Student*, con igualdad de varianzas poblacionales según prueba de *Levene*. De acuerdo con este estudio, los contrastes hallados son estadísticamente significativos solo en relación con la cantidad de paquetes clausulares: $t(44) -2,03$, $p(0,04) < 0,05$. Por el contrario, las diferencias no resultan importantes en el caso de la diversidad de cláusulas por paquete clausular (con $t(44) 1,13$, $p(0,26) > 0,05$) ni en cuanto al número de palabras por cláusula (con $t(44) 0,26$, $p(0,79) > 0,05$).

En un nivel más específico, nos propusimos describir la complejidad sintáctica en función de considerar los subtipos de relaciones clausulares dentro de la clasificación más general que por su naturaleza las agrupa, esto es, dentro de las supracategorías que hemos presentado en el apartado teórico. Según puede advertirse en la Tabla 3 y en la Figura 2, las argumentaciones producidas en el contexto de la escuela discursiva presentan algunas peculiaridades respecto de las producidas en el ámbito de la escuela gramatical.

En primer término, debe destacarse que, a excepción del empleo de la parataxis asimétrica y de la endotaxis, las diferencias entre medias, cuando se comparan los dos tipos de escuela, resultan significativas desde el punto de vista estadístico. En efecto, en relación con el uso de la isotaxis (o cláusulas únicas o independientes), la escuela discursiva obtiene medias más altas ($M=6,54$, D. E.=2,08) que la escuela gramatical ($M=5,27$, D. E.=1,51, p de $t=0,02 < 0,05$).

En segundo lugar, en lo referido a la parataxis simétrica (o coordinación de cláusulas con igual nivel informativo) y a la hipotaxis (o cláusulas de relativo y adverbiales propias), contrastan, respectivamente, 7,13 (D. E.=3,90) contra 4,68 (D. E.=2,53), a favor de la escuela discursiva, y 10,41 (D. E.=4,26) contra 7,54 (D. E.=2,96), a favor de la escuela gramatical. Como se adelantó, estas diferencias son estadísticamente importantes, pues la p de t asume un valor inferior al nivel alfa, el cual, en ambos casos, es de $0,01 < 0,05$.

En la misma línea de análisis, se decidió establecer un índice de complejidad sintáctica para obtener un panorama general del empleo de las diferentes relaciones sintácticas. Para ello, se adoptó la propuesta de Benítez y Alvarado (2013), quienes describen tales relaciones a partir de un parámetro que surge de asignar, vía cálculo y validación estadística (Pérez citado en Benítez & Alvarado, 2013, p. 21), un puntaje a cada tipo de relación. Ello da lugar a un índice cuya base conceptual es la complejidad que entraña cada tipo de estructura clausular.

Tabla 3. Relaciones sintácticas generales y orientación de enseñanza de la lengua

Orientación de enseñanza de la lengua		Isotaxis	Parataxis simétrica	Parataxis asimétr.	Hipotaxis	Endotaxis
GRAMATICAL	Media	5,27	4,68	9,00	10,41	0,64
	D. E.	1,51	2,53	4,16	4,26	0,79
	f _i	116	103	216	229	14
	%	42,5 %	37,6 %	58,4 %	55,9 %	60,9 %
DISCURSIVA	Media	6,54	7,13	7,00	7,54	0,37
	D. E.	2,08	3,90	2,67	2,96	0,57
	f _i	157	171	154	181	9
	%	57,5 %	62,4 %	41,6 %	44,1 %	39,1 %
Prueba t(44), $p < 0,05$		*0,02	*0,01	*0,01	0,20	

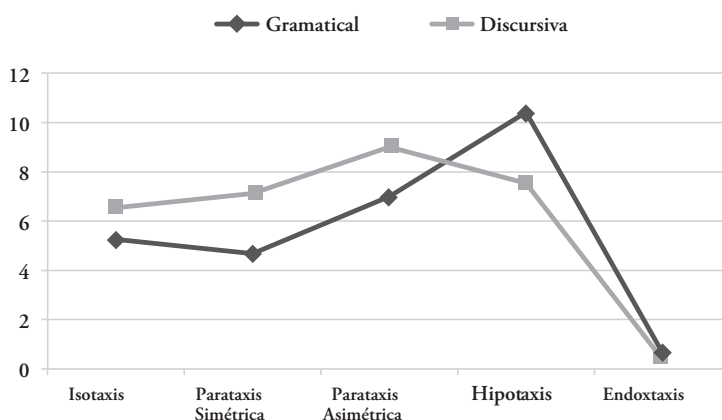


Figura 2. Relaciones sintácticas generales y orientación de enseñanza de la lengua

El puntaje para cada tipo de relación sintáctica es el siguiente: 1) Isotaxis=1 punto, 2) Parataxis simétrica=4 puntos, 3) Parataxis asimétrica=8 puntos, 4) Hipotaxis=16 puntos, 5) Endotaxis=24 puntos. Los referidos autores asignan 24 puntos a la nominalización, también considerada como un patrón para medir la complejidad sintáctica.

En atención a estos valores, se estimó el índice de complejidad sintáctica en cada una de las orientaciones de enseñanza de la lengua. Como puede apreciarse en la Figura 3, globalmente, existe un desempeño sintáctico-argumentativo más

logrado en la escuela con orientación gramatical ($M=9,26$) que en la con orientación discursiva ($M=7,82$).

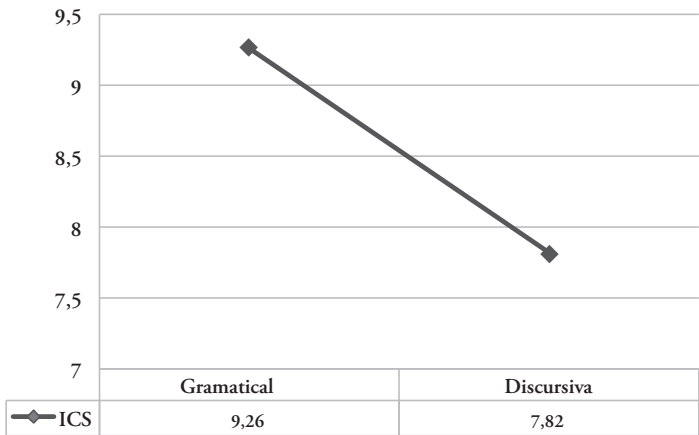


Figura 3. Índice de complejidad sintáctica

Con el objeto de profundizar más aún en el análisis planteado, en la Tabla 4 (a y b) se presentan las medias, las frecuencias absolutas y los porcentajes (estos últimos ilustrados en la Figura 4) de las clases específicas de relaciones interclausulares. Al respecto, un primer rasgo por destacar es que en las dos orientaciones de enseñanza de la lengua se pudieron identificar todos los subtipos de cláusulas, más allá de que existan o no diferencias cuantitativas.

En la orientación de enseñanza discursiva, se observa una preferencia general por el ámbito de la coordinación al momento de desplegar estrategias sintácticas. En la Tabla 4a se enfatizan con doble recuadro los promedios más altos que obtienen relaciones clausulares como la parataxis simétrica (nexativa y anexativa) y la asimétrica de verbo elidido. Aun cuando las medias de estas variables favorecen a la escuela discursiva, al realizar la prueba *t de Student*, no se aprecian contrastes estadísticamente significativos respecto de la escuela gramatical, pues la *p* de *t* asume un valor superior al nivel alfa fijado en 0,05.

Las diferencias tampoco resultan importantes, desde el punto de vista estadístico, cuando se comparan las medias de la hipotaxis adverbial conjugada y de la endotaxis adverbial no finita (véase destaque en Tabla 4b), pese a que la escuela discursiva aventaja a la gramatical en estas categorías. La orientación de enseñanza discursiva supera a la gramatical solo en lo que respecta al uso de la isotaxis de cláusula principal (*p* de $t=0,04 < 0,05$).

Para ilustrar la prevalencia de la coordinación en los textos producidos por los estudiantes de la escuela discursiva, se presenta el siguiente ejemplo:

- Participante 6—escuela discursiva—masculino—14a
PCL 4. Además, esto significaría [ISO-CP] ganancias para la escuela. Un 30% iría [PAR-YUX] destinado a la escuela, un 40% [PAS-VE] para el grupo, un 15% [PAS-VE] para nuestro curso y el otro 15% se lo dejamos [PAR-DS] en sus manos.

Tabla 4a. Subtipos de cláusulas según la orientación de enseñanza de la lengua

Orientación de enseñanza de la lengua		[ISO]	[ISO-CP]	[PAR-YUX]	[PAR-IS]	[PAR-DS]	[PAS-VE]
GRAMATICAL	Media	0,18	5,09	1,45	1,05	0,09	2,18
	f_i	4	112	32	23	2	48
	%	33,3%	42,9%	39,0%	37,1%	28,6%	36,9%
DISCURSIVA	Media	0,33	6,21	2,08	1,62	0,21	3,42
	f_i	8	149	50	39	5	82
	%	66,7%	57,1%	61,0%	62,9%	71,4%	63,1%
Prueba t(44), $p < 0,05$	0,30	*0,04	0,23	0,14	0,06	0,44	

Si la coordinación caracteriza la producción argumentativa de la escuela discursiva, en la escuela gramatical predominan las relaciones sintácticas vinculadas con el ámbito de la subordinación clausular, ya sea por incrustación, por modificación o por incisión respecto de algún elemento de la cláusula principal (véase sombreado de destaque en la Tabla 4b).

Así, debe observarse que la parataxis asimétrica por cláusula complemento (conjugada y no conjugada) sobresale en esta orientación de enseñanza junto con la hipotaxis de relativo y la hipotaxis adverbial. Por su parte, las cláusulas endotácicas relativas (en inciso) son también una característica de la escuela gramatical. Algunos ejemplos del corpus con estas características se presentan a continuación:

- Participante 9—escuela gramatical—masculino—14,9a
PCL 8. Creemos [ISO-CP] que usted debe reconsiderar [PAS-CMP] su decisión de no permitir [PAS-CMP-NF] el ingreso a la banda habiendo leído estos argumentos [HIPO-ADV-NF], y rogamos [PAR-IS] que la cambie [PAS-CMP].

Tabla 4b. Subtipos de cláusulas según la orientación de enseñanza de la lengua

Orientación de enseñanza de la lengua		[PAS-CMP]	[PAS-CMP-NF]	[HIPO-RL]	[HIPO-ADV]	[HIPO-ADV-NF]	[ENDO-RL]	[ENDO-ADV-NF]
GRAMATICAL	Media	6,04	3,32	2,86	3,55	4,00	0,41	0,23
	f_i	145	73	63	78	88	9	5
	%	64,7 %	52,5 %	58,3 %	45,3 %	67,7 %	75,0 %	45,5 %
DISCURSIVA	Media	3,59	2,75	1,88	3,92	1,75	0,13	0,25
	f_i	79	66	45	94	42	3	6
	%	35,3 %	47,5 %	41,7 %	54,7 %	32,3 %	25,0 %	54,5 %
Prueba t(44), $p < 0,05$		*0,01	0,32	0,72	0,55	*0,01	0,71	0,86

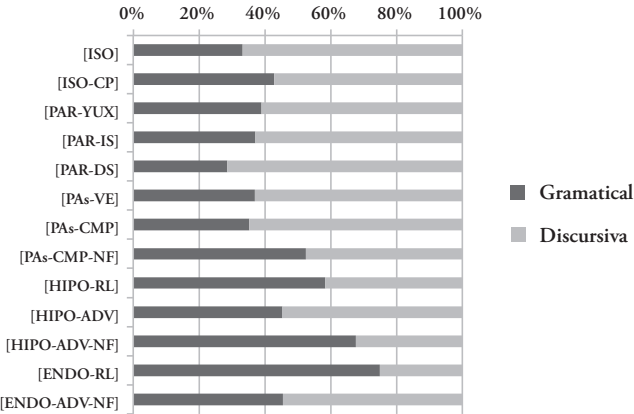


Figura 4. Subtipos de cláusulas según la orientación de enseñanza de la lengua

- Participante 14—escuela gramatical—masculino—14a
- PCL 3.** Para mayor información quería [ISO-CP] darle a conocer [PAS-CMP-NF] el esfuerzo que hemos hecho [HIPO-RL] para contratar [HIPO-ADV-NF] a esta banda, una gran determinación de parte de algunos alumnos para pensar [HIPO-ADV-NF] en ideas recreativas y aportación de comida y bebida para el *buffet*, con la cual se pagaría [HIPO-RL] el costo de la banda.

Sobre estas anotaciones, recuérdese que las relaciones clausulares que corresponden a la subordinación reciben las puntuaciones más altas y, consecuentemente, se asumen como más complejas cuando se calcula el índice de complejidad sintáctica propuesto en Benítez y Alvarado (2013). Ahora bien, tal como se reporta en la Tabla

4b, las diferencias entre los dos tipos de escuela resultan estadísticamente significativas en la parataxis asimétrica complemento con verbo finito y en la hipotaxis adverbial no finita. En efecto, la p de t asume un valor inferior al nivel alfa, el cual, para cada categoría, es de $0,01 < 0,05$.

Conclusiones

El análisis realizado en el presente estudio, bajo el supuesto de que la orientación en enseñanza de la lengua materna guarda relación con los cambios que se suceden en el desarrollo de la complejidad sintáctica de textos argumentativos, permite extraer las siguientes conclusiones:

En relación con la escuela discursiva, se corroboró estadísticamente que la complejidad sintáctica se vincula con un empleo más consolidado de paquetes clausulares y que, por lo tanto, se proyecta más bien en una dimensión supraclausular. La escuela gramatical, por su parte, evidencia una sintaxis compleja construida en un nivel inter- e intraclausular, dado por un uso mayor de cláusulas y de palabras en estas incluidas. Sin embargo, no se advierten diferencias estadísticamente significativas al respecto, si se hacen comparaciones con la escuela discursiva.

En cuanto al análisis de las categorías que describen las clases generales de relaciones clausulares, se apreciaron diferencias importantes desde el punto de vista estadístico en lo referido al empleo de estrategias como la isotaxis y la parataxis simétrica, que prevalecen en la escuela discursiva y también en el uso de la hipotaxis, característico de la escuela gramatical. Este análisis global se complementó con el cálculo de un índice de complejidad sintáctica (relacionado con la naturaleza de cada tipo de relación clausular), el cual dio cuenta de un desempeño más acabado en la escuela gramatical que en la discursiva.

Finalmente, respecto de las relaciones clausulares específicas, en la escuela con orientación discursiva se advirtió que la coordinación constituye el ámbito de preferencia en el momento de desplegar estrategias sintácticas, mientras que en la escuela gramatical predominan las relaciones clausulares vinculadas con el ámbito de la subordinación.

Los hallazgos precedentes, retomando la discusión planteada al inicio de este trabajo, ponen de manifiesto la necesidad de promover enfoques plurales para la enseñanza de la lengua materna, si el objetivo es priorizar el desarrollo de las múltiples habilidades que se ponen en juego durante los intercambios verbales.

Como es sabido, la llamada *competencia comunicativa* envuelve una serie de subcompetencias interrelacionadas, más o menos coincidentes con los niveles de la

lengua. En ese sentido, la formación lingüística debería propender a una consideración tanto global como específica de esos niveles, para conseguir que los estudiantes actúen con eficacia y adecuación en el marco de los variados ámbitos comunicativos.

Así pues, concentrarse en una visión integral respecto de las habilidades de interpretación y producción discursivas, así como en la *reflexión sistematizada* sobre las peculiaridades funcionales del sistema gramatical (y sin reducir esa reflexión a operaciones clasificatorias) puede constituir una alternativa fecunda para avanzar en la cuestión.

Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Alfaro, P., & Góngora, B. (2011). Estudio funcional discursivo del desarrollo de la complejidad sintáctica en el discurso expositivo oral tardío. En A. M. Cestero Mancera, I. Molina Martos y F. Paredes García (Eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina* (pp. 3839-3847). Alcalá: Alfal.
- Álvarez, J. M. (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal.
- Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genres? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(2), 185-200.
- Benítez, R., & Alvarado, C. (2013). Un análisis descriptivo de la arquitectura de la oralidad. *Foro Educativo*, 22, 13-30.
- Berman, R., & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic development study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas Seix (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-29). Barcelona: Grao.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Crespo, N., Alfaro, P., & Góngora, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein*, 24, 155-172.
- Crespo, N., & Meneses, A. (2011). La medición de la complejidad sintáctica en el español desde una perspectiva funcional discursiva. En A. M. Cestero Mancera, I. Molina Martos y F. Paredes García (Eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina* (pp. 3885-3892). Alcalá: Alfal.

- Crespo, N., Alvarado, C., & Meneses, A. (2013). Desarrollo sintáctico: una medición a partir de la diversidad clausular. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(1), 80-101.
- Delicia, D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein*, 24, 173-198.
- Delicia, D. (2012). *Gramática y discurso en la educación lingüística cordobesa: índices de riqueza léxica y madurez sintáctica en la producción escrita adolescente: marco teórico-metodológico para proyecto de investigación SECYT B (RS 162/12 – RR 2093/12)* (inédito). Córdoba: UNC–Secretaría de Ciencia y Tecnología.
- Di Tullio, A. (2010). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter.
- González, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Katzenberger, I. (2004). The development of clause packaging in spoken and written texts. *Journal of Pragmatics*, 36, 1921-1948.
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Meneses, A., Ow, M., & Benítez, R. (2012). Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5º básico. *Onomázein*, 25, 65-93.
- Nippold, M. (2004). Research on later language development. International perspectives. En R. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 1-8). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Nippold, M., Ward-Lonergan, J., & Fanning, J. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 125-138.
- Nir-Sagiv, B., & Berman, R. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rhetoric. *Journal of Pragmatics*, 42(3), 744-765.
- Real Academia Española (RAE). (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Development linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.
- Ravid, D. (2004). Emergence of linguistic complexity in later language development: evidence from expository text construction. En D. Ravid y H. bat-Zeev Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development. Essays in honor of Ruth A. Berman* (pp. 337-355). Boston: Kluwer Academic Publishers.