



Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Facultad de Pedagogía

Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación

**DESCRIPCIÓN DE LA COMPLEJIDAD CLAUSULAR EN LAS PRODUCCIONES
NARRATIVAS DE NIÑOS CON DESARROLLO TÍPICO DEL LENGUAJE EN 1°, 2° Y 4°
BÁSICO: UN ESTUDIO LONGITUDINAL**

Tesis FONDECYT/Iniciación 2016 N° 11160657

Alumna: Paula Estela Benavente Sanhueza
Profesora guía: Claudia Ivonne Araya Castillo

Tesis para optar al título de Profesora de Lengua Castellana y Comunicación

Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación

Santiago, julio 2017

Agradecimientos

Quiero agradecer en una primera instancia a mi profesora guía Claudia Araya, por confiar en mí en todo momento y darme la oportunidad de participar de una investigación que no solo fue análisis y resultados, sino que también es una investigación que ayudó a definir mi camino a seguir académicamente, gracias por la paciencia y la motivación. También a la profesora Claudia Burgueño quien siempre me brindó apoyo en los pasillos y críticas en la sala, ayudaron mucho.

Quiero agradecer a mi madre, quien siempre apoyó mis estudios en todos los sentidos que puedan existir. Me enseñaste a ser una mujer fuerte, y a seguir adelante pase lo que pase, me siento, muy orgullosa de que seas mi madre y solo siento amor infinito e incondicional por ti. A mi padre, por siempre estar dispuesto a escuchar y reír con mis anécdotas de los colegios. A mi hermano por los consejos y el sustento que siempre me brindó para poder seguir estudiando, muchas gracias y que dios te lo pague.

A Juvenal Ayala, por todos los años de apoyo y cariño, gracias por el soporte emocional que me brindaste, también por la comprensión con mis horarios de estudios y alivianarme la carga laboral. A Gabriela, por incentivar me a estudiar cada vez más y dejarme recuerdos maravillosos del universo.

Quiero agradecer a Aurora, quien ayudó mucho a distraerme, siempre sentada al lado mío mientras yo estudiaba, incondicional y maravillosa. También a Chica, quien con sus locuras y maldades también me sacó de las nubes y de las de tablas de Excel. A Puppy que me enamoraba todas las tarde con sus ojos de profundo compañerismo. A Cocó, Alfalfa y Gorda, por respaldarme todas las noches, darme amor cada vez que me notaban preocupada, distraerme, y a turnarse para dormir en mi regazo en las noches de desvelo. Gracias a mis hijas.

Gracias a Mirtha, mi hermana del alma, quien siempre me apoyó, incentivó, alimentó y prendió el calentacamas por las noches frías de estudio, también por el amor y contención en días de estrés y locura total, siempre fuiste mi mejor distracción. A Lautaro quien siempre me escuchó e incentivó a ser la mejor, por contribuir a múltiples discusiones

sobre el lenguaje, a veces muy interesantes otras realmente absurdas, gracias por tu imaginario exótico. A mi barman personal Allan Levy, quien siempre se preocupó de mantenerme en un estado de relajación emocional durante el periodo de tesis. Gracias a todos mis amigos y por cada concurso de chanchitos realizado, ayudaron mucho.

Finalmente, darle las gracias a la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana por la oportunidad.

Índice

Página

Introducción	5
Marco teórico	7
1. Gramática	7
1.1 Morfología	10
1.2 Sintaxis	12
1.3 Oración – cláusula	13
1.3.1 Oración simples	16
1.3.2 Oración compleja	18
• Cláusula compuesta (coordinación)	19
• Cláusula compleja (subordinación)	20
a. Cláusula subordinada sustantiva	20
b. Cláusula subordinada relativa (adjetiva)	21
c. Cláusula subordinada adverbial	22
2. Gramática sistémico funcional	22
1. Metafunción ideacional	24
1.1 Taxis	25
1.1.1 Parataxis	26
1.1.2 Hipotaxis	26
1.2 Lógica semántica	27
1.2.1 Expansión	28
1.2.1.1 Elaboración	28
1.2.1.2 Extensión	28
1.2.1.3 Realce	27
1.2.2 Proyección	29
1.2.2.1 Ideas	29
1.2.2.2 Locución	30
2. Metafunción interpersonal	30
3. Metafunción textual	31
Metodología	32
I. Antecedentes	32
II. Problematización	34
III. Tipo de investigación	37
IV. Muestra	37
V. Selección del corpus	38
VI. Procedimiento de obtención del corpus	38
VII. Análisis de datos	39
VIII. Antecedentes y problemática	35
IX. Hipótesis	40
X. Objetivo general	40
XI. Objetivo específico	40
Resultados	42
Discusión	53
Conclusión	70

• Proyecciones hacia la pedagogía	74
Anexo 1: Cuentos de estímulo	76
Anexo 2: Muestra de planilla de análisis	78
• Primero básico	78
• Segundo básico	79
• Cuarto básico	81
Referencias Bibliográficas	84

Introducción

La siguiente tesis tratará la complejidad lingüística y características léxico-gramaticales de estudiantes que se encuentran en los cursos de primero, segundo y cuarto básico, un estudio longitudinal. Estos provienen de variados colegios de la región metropolitana, a los cuales se les realizó un ejercicio de repetición oral de tres narraciones distintas *La ardillita glotona*, *El sapo saltarín* y *El lobo friolento*.

La complejidad sintáctica en niños es un tema que se aborda desde una mirada caracterizadora del proyecto FONDECYT/Iniciación N°11160657, dirigido por la Profesora Claudia Araya, que observa la narrativa oral de niños con TEL y DTL. Dentro de esta tesis, se analizará desde una perspectiva longitudinal las narraciones orales de los niños con DTL, por lo cual los estudios previos abundan.

La tesis consiste en un desarrollo teórico, en el que se sostiene el análisis de los textos orales de los estudiantes, que consta de una partida general de lo que es la lingüística y gramática desde una perspectiva tradicional y cognitiva donde se aborda la oración simple, compuesta y compleja, y por lo tanto los tipos y variedades de esta. Se continuará con la teoría sistémico funcional propuesta por Halliday y Mathiessen (2004) donde se profundizará en los fundamentos en los que se basa la investigación para desarrollar el análisis. Por lo cual se detallará en la construcción de significados desde la metafunción ideacional más específicamente en la dimensión lógico-semántica y todo lo que esta conlleva, vale decir, los sistemas que contiene: taxis y tipo lógico semántico.

El análisis se llevará a cabo desde la transcripción de las narraciones orales las cuales fueron realizadas bajo la técnica del recontado según el método de Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA), estas a su vez son separadas por cláusulas que se clasifican en el tipo de oración a la cual corresponde y desde ahí, el análisis de las 72 narraciones en total. Se graficarán los resultados en términos numéricos y porcentuales para posteriormente ser interpretados y analizados bajo el marco teórico propuesto. Los gráficos se dividirán entre totales generales y especificaciones dentro de las cláusulas por sistemas.

También se revisaran casos particulares por medio de tablas que especifican patrones, estos marcan pequeñas diferencias entre los estudiantes.

Por otro lado los profesores de lenguaje, en general, no conocen la forma en que el discurso de los estudiantes se va complejizando estructuralmente a lo largo de la enseñanza básica y esta evoluciona durante la enseñanza media, entonces ¿de qué se trata el conocimiento de la complejidad sintáctica? ¿Qué patrones lo caracterizan? ¿Qué relevancia tiene para esto la enseñanza de la gramática dentro de las aulas de clases? Estas preguntas, son parte de lo que intenta responder la presente tesis.

Se espera aportar en el ámbito gramatical con datos concretos con respecto al desarrollo de la sintaxis compleja de los estudiantes menores, en términos sistémicos funcionales que ayuden en una proyección hacia la pedagogía, donde se puedan implementar los resultados dentro del aula de clases, para mejorar la reflexión y uso de los recursos gramaticales que existen a la disposición, de forma que se logre una contribución en el área de la comunicación tanto oral como escrita, ya que el desarrollo comunicacional de los estudiantes lograría progresivamente una mejor comunicación en el futuro a niveles sociales y personales. Puesto que verbalizar la experiencia ayudaría en todos los sentidos del ser humano.

Marco teórico

1. Gramática

Dentro de los saberes que son necesarios para entender el presente análisis hay que tener claro qué es la gramática, lo que abarca, he incluso los tipos o distintos enfoques del estudio gramatical.

1492, no solo es un fecha para recordar por el descubrimiento de América, sino que también es la fecha cuando se publica la primera gramática de la lengua castellana, escrita por Antonio de Nebrija. *“Nebrija está convencido de que pocas cosas existen para el hombre con la importancia de su idioma. Por ello mismo, su ejemplo anima tanto a profundizar en las investigaciones lingüísticas con la máxima honestidad y con el máximo nivel científico”* (Peñalver, 1992, pág. 11)

Gracias a esto, es lo que hoy sabemos de la gramática: *“No es un saber hacer sino un saber científico que puede formularse, mediante reglas, principios, leyes: un saber proposicional”* (Di Tullio, 1997, pág. 14). Por lo tanto, como un saber científico *“Supone establecer también principios generales de organización de las unidades, a los que se atienden todas las lenguas, y las características específicas de una lengua particular”* (Di Tullio, 1997, pág. 15)

“En su sentido más estricto, la gramática estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar” (RAE, 2010, pág. 1). Esta definición da paso para ampliar el espectro de componentes que comprende la gramática, ya que, para el estudio de las palabras nos encontramos con el conocimiento y aporte de la morfología *“que se ocupa de la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones”* (RAE, 2010, pág. 1). A su vez la RAE define que estas palabras se enlazan y aportan significados, lo que lleva al componente de la sintaxis *“a la que corresponde el análisis de la manera en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman”* (RAE, 2010, pág. 1)

Según Di Tullio, *“en un sentido estrecho, la gramática sólo estudia las unidades significativas y su combinatoria. Comprende dos partes: la morfología y la sintaxis. La primera se ocupa de la estructura interna de las palabras [...] Unidad significativa mínima*

[...] *La morfología detiene su análisis al llegar a la palabra. La sintaxis, a su vez, estudia la combinatoria de las palabras en el marco de la oración, su unidad máxima*” (Di Tullio, 1997, pág. 15). Ambas definiciones coinciden, es decir, que ocupan diferentes palabras para formular lo mismo, incluso para expresar lo estrecho o estricto que se vuelve el significado de la gramática, por lo mismo es que *“en un sentido más amplio, la gramática comprende, además, el análisis de los sonidos del habla, que corresponde a la fonética, y el de su organización lingüística, que compete a la fonología”* (RAE, 2010, pág. 1). Di Tullio, para ampliar los componentes de la gramática también propone la semántica *“que incluye el significado de las palabras y el de las construcciones de las que aquellas forman parte”* (Di Tullio, 1997, pág. 16). *“Según algunos gramáticos, la gramática comprende solo la morfología y la sintaxis: según otros, abarca también el plano fónico, es decir, el de los sonidos y los fonemas”* (Gómez, 2011, pág. 14). Como se aprecia, la forma en que se manejan los componentes de la gramática dependerá de cada gramático y la necesidad del uso para el análisis respectivo de su trabajo.

Los casos en donde los componentes de la gramática se ven ampliados son excepcionales al tipo de análisis que se realiza y en base a los datos del gramático, por esto *“La gramática es una ciencia empírica porque trabaja con **datos** de diversa índole [...] Algunos lingüistas se atienden a la labor de analizar un corpus amplio de enunciados recogidos en textos escritos o en conversaciones [...] El corpus solo tiene el valor de una muestra de la lengua”* (Di Tullio, 1997, pág. 15). Todo tipo de análisis que se realice, se hace en base a un sistema, del cual *“se formula principios generales que permiten deducir el funcionamiento del sistema y subsumir fenómenos aparentemente desconectados entre sí, alcanzará un grado más alto de adecuación: el explicativo”* (Di Tullio, 1997, pág. 16).

Sin embargo, no se puede creer que con el paso del tiempo la gramática no haya evolucionado en su propia función, por ejemplo, existe una gramática tradicional *“preocupada básicamente por cuestiones normativas (“la corrección”) [...] se centraba en los aspectos irregulares [...] en las zonas conflictivas en las que el uso se apartaba de la norma, dejando de lado los aspectos regulares”* (Di Tullio, 1997, pág. 16). Como existe este tipo de gramática, dentro de las generalidades, también se puede observar los efectos del tiempo y las investigaciones realizadas en torno a las necesidades de la lengua, como

con la gramática moderna, la cual *“alejada de la perspectiva perceptiva, se interesa básicamente por las reglas centrales del sistema, que son las que los hablantes adquieren sin aprendizaje. Los fenómenos aparentemente más simples pueden resultar enormemente complejos si se los examina en cuenta los múltiples factores imbrincados”* (Di Tullio, 1997, pág. 16).

La forma en que se suelen analizar o describir los fenómenos del lenguaje depende del enfoque teórico al que se circunscribe el autor al cual se consulte, por esto es que se reconocen distintos puntos de vista, por ejemplo, *“están las gramáticas que, basadas en alguna concepción del lenguaje (estructuralista, funcionalista, pragmática), adoptan un enfoque eminentemente deductivo al describir”* (Gutiérrez, 2011, pág. 60). Estas realizan su estudio en base al propio conocimiento de la lengua y habla del gramático o un conjunto de textos. A su vez, este tipo de gramáticas se dividen dependiendo del objetivo de su análisis, en *“gramáticas normativas (e.g. RAE (1973)) o descriptivas (e.g. la dirigida por Bosque y Demonte (1999)) y, según el énfasis teórico subyacente, en funcionales (e.g. Hernández (1986)), generativas (Di Tullio 1997) o cognitivas (e.g. Gili Gaya 1979)”* (Gutiérrez, 2011, pág. 60). Sin embargo este tipo de investigaciones, confirma Gutiérrez, deja fuera el real uso de la lengua, por esto se presenta un estudio inductivo *“que utilizan las herramientas computacionales para trabajar la descripción de patrones de usos y comportamientos lingüísticos sobre la base de un amplio conjunto de textos tomados de la ocurrencia real”* (Gutiérrez, 2011, pág. 60). Este trabajo se realiza bajo la concepción de la gramática sistémico funcional, *“que tiene un fuerte anclaje en el marco de una teoría acerca del lenguaje, la Lingüística Sistémico-Funcional (en adelante, LSF) y que, desde ella, ha construido sus propios métodos para la descripción inductiva de las lenguas”* (Gutiérrez, 2011, pág. 60).

Si bien *“la gramática es, en principio, la descripción de una lengua”* (Di Tullio, 1997, pág. 14), no solo tiene fines descriptivos, como se menciona anteriormente, cumple con variadas funciones dependiendo de los propósito del análisis, por esto *“La gramática no enseña a hablar; enseña a reflexionar sobre el hablar, y por tanto indirectamente puede ayudar a hablar mejor (es decir: pensar mejor y comunicarse mejor). La gramática*

examina los elementos que constituyen la lengua y la organización y funcionamiento de todos esos elementos” (Seco, 1982, pág. 30).

1.1 Morfología

“La morfología se ocupa de la estructura interna de las palabras” (Di Tullio, 1997, pág. 24), es decir, que su unidad de trabajo mínima es esta última, y “estudia la forma y las combinaciones de los componentes internos de las palabras” (Gómez, 2011, pág. 16). El que posea componentes internos, es lo que algunos autores llaman estructura, significa que “contiene más de un formante morfológico [...] o morfema [...] que consta de una forma fonética y de un significado” (Di Tullio, 1997, pág. 24). Por ejemplo, las palabras “corcho, corchos, corchito, enconchar y sacacorchos”. Es “corcho” la única que solo posee una variación, es decir un solo un componente interno, en cambio las demás constan de número, prefijo, sufijos, o son derechamente palabras compuestas con dos bases léxicas. Según Di Tullio (1997), para establecer una estructura interna de las palabras, la morfología se ocupa de:

- a. Identificar los formantes morfológicos;
- b. Determinar las posibles variaciones que éstos presenten;
- c. Describir los procesos involucrados;
- d. Reconocer la organización de las palabras.

Por esto, el componente interno principal dentro de la palabra es el morfema, ya que es la unidad mínima de significado, la cual se vuelve indisoluble por su incapacidad de desintegración, es decir, que no se puede dividir en más palabras y es portadora de un significado. Según Gómez (2011), los componentes internos de una palabra se llaman **morfemas** o **monemas** y son unidades mínimas (no se pueden dividir mas) con significados. Se califican de la manera siguiente:

- **Raíz:** es el segmento morfológico que queda una vez eliminados os morfemas derivativos y flexivos. Ejemplo:

Man- ec-illa-s

Len-itud

Pequeñ-it-a-s

- **Base léxica:** es una palabra que tiene independencia gramatical, a la que se añaden morfemas derivativos y flexivos. Ejemplo:

Manecillas: mano (base léxica). Man- (raíz)

Lentitud: lento, a (base léxica). Lent- (raíz)

Cuando la raíz se corresponde con una palabra independiente, la raíz y base léxica coinciden.

Los estudios morfológicos, como ya se menciona, se preocupan de la palabra y su estructura por lo mismo “*se suele dividir en dos grandes ramas: la morfología flexiva y la morfología léxica*” (Bosque, 2010, pág. 6). Ambos tipos de morfología participan de la “**formación de palabras:** mientras que la derivación permite formar nuevas palabras, la flexión sólo completa la palabra mediante información relevante para las reglas sintácticas” (Di Tullio, 1997, pág. 27).

La primera, la morfología flexiva, estudia “*las variaciones de las palabras que implican cambios de contenido de naturaleza gramatical con consecuencias en las relaciones sintácticas*” (RAE, 2010, pág. 6), es decir, de las propiedades como el género, el número, la persona, el tiempo, aspecto y modo. “*Las marcas de estos significados gramaticales se denominan desinencias*” (Gómez, 2011, pág. 17). Cada una de las propiedades afectan a ciertos tipos de palabras, por ejemplo: “*El número en los sustantivos y los pronombres proporciona información cuantitativa sobre las entidades que se designan*” (RAE, 2010, pág. 6). Así también “*es exclusiva de los verbos la flexión de tiempo, aspecto y modo*” (RAE, 2010, pág. 6).

La segunda, la morfología léxica, “*estudia la estructura de las palabras y las pautas que permiten construirlas o derivarlas de otras. Se divide tradicionalmente en dos subdisciplinas: la derivación y la composición. En ambas se estudian procesos morfológicos que se aplican a ciertas voces denominadas bases léxicas. Las palabras derivadas se forman a partir de una base léxica por un proceso de afijación [...] En la composición se unen dos bases léxicas*” (RAE, 2010, pág. 7). Según Gómez (2011) la morfología no solo es la encargada de estudiar las desinencias de las palabras sino que también la forma en que estas se componen, vale decir, los segmentos que preceden o siguen a la raíz, los cuales corresponden a los llamados afijos.

- Estos segmentos, cuando preceden a la raíz, se llaman prefijos y no poseen autonomía. No cambian la categoría de la palabra, o sea, si “caminar” es un verbo y se precede de un prefijo como “en-caminar”, la palabra continúa siendo un verbo. También suelen aportar significados nuevos y, a su vez, existen algunos que son polisémicos como “in”, que significa “no” y, además, “dentro” (Gómez, 2011).
- Los segmentos que se agregan después de la raíz son los sufijos. Existen sufijos de dos tipos: unos tienen significado gramatical y los otros no, es decir, el primero es solo para las formas no personales del verbo y, el segundo, donde se aporta un nuevo significado. Estos se dividen en variadas clases, tales como: obligatorios, potestativos, diminutivos, aumentativos, despectivos, superlativos y familiares (Gómez, 2011).
- El segmento denominado parasíntesis se observa cuando *“prefijo y sufijo se aplican simultáneamente, constituyendo un único formante morfológico – discontinuo- que se añade a ambos lados de la base léxica”* (Di Tullio, 1997, pág. 25). En estos casos, no es posible aplicar solo un afijo, por ejemplo: Empobrecer → empobre → pobrecer.

Esta estructura interna de la palabra brinda como resultado ciertas *“clases de palabras según sus morfemas afijales y elementos compositivos”* (Gómez, 2011, pág. 18). Dando como resultado las palabras primitivas o simples (con un solo morfema léxico, sin afijos. Ejemplo: sol), compuestas (dos o más bases léxicas o raíz. Ejemplo: quitasol), prefijadas/derivadas/complejas (uno o más afijos. Ejemplo: soles) y las parasintéticas (con un afijo discontinuo. Ejemplo: envejecer) (Di Tullio, 1997; Gómez, 2011).

1.2 Sintaxis

La sintaxis es la *“parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas esas unidades”* (RAE, 2017). Esta combinación de unidades, palabras, que se realiza al producir lenguaje no es aleatoria, más bien, existen reglas y una estructura interna, estas se aprenden con el tiempo y la enseñanza en variados grados de escolarización.

Como se mencionó anteriormente, la unidad máxima de análisis es la oración y *“estas relaciones dotan a la oración de una estructura interna”* (Di Tullio, 1997, pág. 33). La estructura interna de la oración tiene diferentes niveles de complejidad, conformando la estructura de una oración simple, oración compuesta y compleja. Según Di Tullio (1997), la descripción de esta estructura es hipotética y son necesarias las nociones de construcción y constituyentes. La primera *“es un grupo de palabras entre las que se establece una relación sintagmática”* (Di Tullio, 1997, pág. 34) y la segunda *“es un concepto relacional: algo es un constituyente con respecto a una determinada construcción si forma parte de ésta”* (Di Tullio, 1997, pág. 35). En resumen, la oración es una construcción, lo que no significa que sea un constituyente de una construcción mayor, lo que se corresponde a lo dicho por Di Tullio (1997), por lo tanto se reitera la idea de que la unidad de máxima de análisis de la sintaxis es la oración.

A continuación, se define lo que se entiende por oración, su estructura interna, y las diferentes formas en las que se pueden clasificar, aclarando su diferencia conceptual respecto al término “cláusula”.

1.4 Oración – cláusula

El término “oración” posee múltiples definiciones, dependiendo de la perspectiva y del autor al cual se consulte. Manuel Seco (1982), por su parte, aborda el concepto de oración desde diferentes puntos de vista, por ejemplo, desde el fonológico. Al respecto, aclara que *“está delimitada por una pausa que la precede y una pausa que la sigue, y, en consecuencia, va enunciada con una entonación independiente con respecto a lo que se dice antes y después de ella”* (Seco, 1982, pág. 124). Por otra parte, este mismo autor se refiere a la oración desde la perspectiva de su contenido. Así, distingue tema y tesis. Desde el punto de vista de su estructura, se refiere a sujeto y predicado, etc. Desde otro aspecto, Di Tullio (1997) analiza la oración desde una perspectiva generativista. Esta autora realiza además un recorrido acerca del uso del término “oración” en otras gramáticas. De este modo, revela que en el *Esbozo de la Real Academia Española* (1973), se plantea el concepto de oración en dos sentidos. En primer lugar, como la unidad más pequeña de sentido completo en sí misma en que se divide el habla real y, en segundo lugar, como una expresión de unidad en la intención del hablante. Ambas definiciones son cuestionadas por

la autora, puesto que, en el primer caso, el “sentido completo” al que se refiere la RAE parte de un enfoque normativo, ya que para esto hay que relacionar *“los actos del habla que se pueden realizar mediante oraciones”* (Di Tullio, 1997, pág. 53). Al mismo tiempo, aclara que la segunda definición *“es inaceptable en las oraciones interrogativas, imperativas o exclamativas, a las que, sin embargo no correspondería negarles el carácter oracional”* (Di Tullio, 1997, pág. 53). Para rescatar una definición de oración, Di Tullio extrae un elemento en común de todas las definiciones, y es que todos la consideran una “unidad de comunicación”, por lo tanto es una unidad que se puede definir desde diferentes términos extragramaticales como semánticos, pragmáticos y fonológicos.

También existe la definición de oración construida desde una gramática cognitiva, vale decir que *“el significado de las palabras y su valor funcional sólo adquieren plenitud de vida dentro del conjunto de que forman parte”* (Gili Gaya, 1980, pág. 17). Samuel Gili Gaya (1980) delimita la oración desde tres puntos de vistas: el psicológico, el lógico y el gramatical. Desde el punto de vista psicológico, existe un hablante que selecciona lo que quiere decir a través de un proceso mental en su conciencia, a lo que llama “mentado”. Al respecto, aclara el autor que *“la coincidencia entre lo mentado y su expresión verbal puede verse perturbada por varias causas que no interesan, por ahora, a nuestro propósito. Pero aun en el caso de ajuste perfecto entre uno y otra, el acto del lenguaje no termina hasta que el que habla es comprendido por el que escucha”* (Gili Gaya, 1980, pág. 17). El oyente evoca lo mentado, sin embargo, esta evocación jamás será idéntica a la reproducción verbal. Por lo demás, el discurso del hablante es una fragmentación mental e intencional, lo que Gili Gaya llama oraciones psíquicas: *“la unidad psíquica llamada oración debe basarse en leyes propias distintas, aunque no contradictorias, de las de la Lógica y la Gramática”* (Gili Gaya, 1980, pág. 18). El siguiente punto de vista es el lógico, el que corresponde a la expresión verbal de un juicio, es decir, a la relación entre el sujeto y el predicado por medio de leyes de juicio que determinan la estructura de la oración gramatical: *“la definición y los caracteres lógicos de la oración responden a una realidad, aunque no sean la realidad entera. Por eso siguen sirviendo como fundamento, aunque no exclusivo, al análisis sintáctico”* (Gili Gaya, 1980, pág. 22). Por último, la definición de oración desde el punto de vista gramatical también depende de la relación entre el sujeto y el predicado, pero es en la relación de todos los elementos, palabras, frases u oraciones

enteras con un verbo en forma personal en que se forma la oración. Por lo tanto, en palabras de Gili Gaya (1980), “*observemos, finalmente, que los conceptos psicológico, lógico y gramatical de la oración, tal como han sido establecidos en este capítulo, se suman sin oponerse entre sí y se completan mutuamente [...] La oración se organiza internamente con arreglo a valores psíquicos, entre ellos, y preferentemente, las leyes lógicas del juicio; y por último la expresión gramatical se articula en torno al verbo*” (pág. 25).

En resumen, según Gómez (2011) la oración es la unidad de análisis de la sintaxis, por lo tanto, posee una estructura gramatical que está compuesta por un sujeto y un predicado. Dicha definición coincide con la propuesta por Di Tullio (1997), quien la define a partir de su estructura interna a partir de los constituyentes que la componen, es decir, una construcción predicativa que figura un sujeto y predicado (pág. 54).

La noción de cláusula aparece desde la lingüística sistémico funcional como un equivalente a la oración, es decir, una unidad de sentido mínima y completa que se relata desde la experiencia, por medio de un proceso. “*In traditional grammar terms, every clause must have a verb. In our functional model of grammar, the one obligatory constituent of a clause is the Process, expressed by a verbal group which is essentially realised by a nucleus or head word that belongs to the class verb*” (Butt, Fahey, Feez, Spinks y Yallop, 2000, pág. 36). Según Butt, Fahey, Feez, Spinks y Yallop (2000), la cláusula expresa la experiencia que se vive y/o se observa, o sea, los eventos que determinan al hablante, las cosas y circunstancias que rodean a un acontecimiento, y es en este último en donde se centra la forma en que se expresa la cláusula (pág. 36). Halliday y Mathiessen (2004), definen la cláusula desde tres perspectivas que se complementan; tema, sujeto y actor: “*it is constituted not of one dimension of structure but of three, and each of the three construes a distinctive meaning. We have labelled these ‘clause as message’, ‘clause as exchange’ and ‘clause as representation’*” (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 60). Todo depende de la perspectiva desde donde se observe, es decir, en este caso como tema, representa un significado que selecciona el hablante desde su experiencia y la forma en que este lo codifica, desde el sujeto la cláusula se configura de tal manera que asegure un intercambio entre el hablante y el oyente, y por último, una definición desde el actor implica la representación de un significado donde el actor es participante activo del proceso. Halliday

y Matthiessen (2004) vinculan estas definiciones en relación directa con las metafunciones, que serán definidas más adelante cuando se presente la Lingüística Sistémico Funcional.

Después de haber presentado las definiciones de oración precedentes, es posible referirse a los tipos de oraciones que son mencionados en la literatura. Una de estas distinciones se basa en la actitud del hablante. Desde una perspectiva tradicional, es posible distinguir la utilización de los siguientes tipos de oraciones: *“declarativas, se usan para hacer una aserción (afirmación o negación), las interrogativas para plantear una pregunta, las imperativas para una directiva (impartir una orden o formular un pedido), las exclamativas como expresión enfática de la valoración del hablante frente a una situación o hecho, las optativas para la expresión de un deseo”* (Di Tullio, 1997, pág. 186). Estas opciones para el hablante son categorías sintácticas, sin embargo, cuando se hace referencia a aserciones, preguntas, órdenes, etc., se está dentro de un margen donde las nociones son semánticas. Manuel Seco (1982), por su parte, también define la oración bajo las mismas *nociones, refiriéndose a las “modalidades de la oración”, entre las que distingue a oraciones enunciativas, oraciones interrogativas, oraciones de mandato y oraciones de deseo*. Si bien se corresponden con las nociones que plantea Di Tullio (1997), estas últimas son categorizadas desde un punto de vista semántico.

1.4.1 Oración simple.

Como ha sido mencionado anteriormente, la unidad máxima de análisis de la sintaxis es la oración, y el tipo más básico de estas es la oración simple, en las que *“todos sus constituyentes son sintagmas [...] La cláusula como unidad de construcción, requiere que los dos constituyentes inmediatos, el sujeto y el predicado, compartan las propiedades flexionales de número y persona. Ambos constituyentes están relacionados mediante la concordancia”* (Di Tullio, 1997, pág. 61). Esta estructuración corresponde a las oraciones simples que *“son aquellas que constan de un solo predicado”* (Gómez, 2011, pág. 260). Por esto, *“llamamos oración al conjunto formado por un verbo en forma personal, con todos los elementos que directa o indirectamente se relacionan con él”* (Gili Gaya, 1980, pág. 262). En conclusión, una oración simple contiene en ella un verbo conjugado, flexionado, donde el predicado y sujeto se relacionan con este. *“En toda oración hay dos componentes fundamentales. Son las funciones de sujeto y predicado. Ambos están en el*

mismo nivel sintáctico y dependen el uno del otro” (Gómez, 2011, pág. 262). Por esto, existen variadas definiciones en torno al concepto de sujeto y predicado, algunos en términos semánticos o pragmáticos, incluso extralingüísticos. Por ejemplo, Gómez (2011) propone una definición de sujeto como *“la persona o cosa que realiza la acción del verbo”* (pág. 264), debido a que *“no habría sujeto en oraciones cuyo verbo no fuera acción”* (pág.264). Así mismo Di Tullio (1997) propone lo siguiente: *“el sujeto es la persona o cosa de la cual decimos algo”* (RAE, 1973, pág. 350) *Adviértase que en esta definición se confunde el plano extralingüístico con el gramatical: el sujeto de una oración no es una entidad (una persona o una cosa) sino un constituyente que desempeña una función sintáctica dentro de la cláusula”* (pág.63). De esta definición se desprende lo que es el sujeto dentro de una oración y su función. Por su parte, el predicado se puede caracterizar bajo dos perspectivas, por ejemplo: *“semánticamente, por ser aquello que se dice del sujeto. Sintácticamente, por estar constituido al menos por un verbo, cuya función es la de núcleo del predicado”* (Gómez, 2011, pág. 272). Para complementar la funcionalidad del predicado, Di Tullio afirma al respecto, *“en los predicados verbales, el verbo cumple la función de predicador, función que, por otra parte, sólo puede ser desempeñada por el verbo”* (Di Tullio, 1997, pág. 68). Por esto es que el verbo es lo más importante del predicado, ya que incluso puede estar constituido por un solo verbo o un verbo más complementos.

Como se menciona anteriormente, la relación de los componentes de una oración deben estar en concordancia, sujeto y predicado deben corresponderse de esta manera, donde *“el sujeto de una oración es todo elemento (sustantivo, pronombre, grupo nominal, oración) que concuerda con el verbo del predicado en número y persona”* (Gómez, 2011, pág. 262), por ejemplo:

❖ La pelota la tiró el niño → La pelota la tiraron los niños

La concordancia entre el sujeto y el predicado muchas veces se suele confundir y caer en la coincidencia pero para esto Gómez dice: *“Para comprobar si un componente oracional concuerda con el verbo, hay que cambiar el número de dicho componente (si está en singular, se pasa a plural, y si está en plural, a singular), y, si es preciso, se cambia también el verbo de persona”* (Gómez, 2011, pág. 262). Por ejemplo:

❖ La pelota la tiró el niño → Las pelotas la tiró el niño

La concordancia que existe entre sujeto y predicado es constante, independientemente de si el sujeto es o no explícito, ya que en variadas construcciones está presente lo que se llama: “*sujeto elíptico, implícito o tácito aquel que no aparece en la oración pero que podemos recuperar porque se deduce o bien de las desinencias del verbo o bien del contexto*” (Gómez, 2011, pág. 265). Sin embargo, Di Tullio (1997) recalca que “*la marca estructural que permite identificar más claramente al sujeto gramatical es la **concordancia con el verbo** en los rasgos flexionales de número y persona. Cualquier variación en estas propiedades flexionales repercutirá necesariamente en el verbo.*” (pág. 63). El español, en específico, se ve beneficiado por su abundante flexión que hace posible que el sujeto pueda no estar expreso.

1.4.2 Oración compleja.

“*Definimos la **cláusula simple negativamente**: es aquella en la que no aparecen cláusulas coordinadas ni subordinadas*” (Di Tullio, 1997, pág. 196). De esta definición se desprende la existencia de otro tipo de cláusulas, las coordinadas y subordinadas, que pertenecen a la categoría de oraciones complejas. Por otra parte, “*se suele llamar oración compuesta a todo enunciado con más de un verbo*” (Gómez, 2011, pág. 321). Gómez (2011) categoriza la oración compleja partiendo desde la noción de oración compuesta, lo que, como se mencionó anteriormente, corresponde al enfoque teórico al que se circunscribe dicho autor. Así también, reconoce la oración compleja, pero de la siguiente forma: “*distinguimos entre **oraciones compuestas complejas** (oraciones con más de un predicado en los que se integra una oración que complementa a un elemento de toda la oración: **la oración principal**) y la oración compuesta con **conjuntos oracionales** (enunciados con más de un predicado correspondiente a distintas oraciones). Las oraciones de estos enunciados pueden contraer una relación de coordinación entre ellos [...] o de subordinación de uno con respecto de otro*” (Gómez, 2011, pág. 321). Por otra parte, Di Tullio (1997) ofrece una clasificación de estos tipos de oraciones de la siguiente manera: “*la **cláusula compuesta** está formada por dos o más cláusulas coordinadas, todas principales. En la **cláusula compleja** existe a menos una cláusula que está incluida en otra, la matriz o principal*” (Di Tullio, 1997, pág. 196). Para Gili Gaya (1980) la coordinación y

la subordinación de las oraciones, son parte de la evolución lingüística, como fases posteriores en la historia del lenguaje (pág, 263)

- **Clausula compuesta:**

Coordinación:

Las cláusulas coordinadas están unidas por las conjunciones *y, o, ni, pero*. Son cláusulas independientes la una de la otra, lo que significa que no establece una relación de jerarquía entre ambas, ya que están bajo el mismo nivel lingüístico. Sin embargo, Gili Gaya (1980) plantea, *“En la oración «quería ir a verte, pero no pude salir de casa», no se pueden aislar las dos oraciones sin que se pierda algo más que el sentido adversativo que tienen juntas. Gramaticalmente podemos separarlas y hacer con ellas dos oraciones independientes completas; pero expresaremos ya cosas distintas”* (pág. 271). Formalmente, la separación de ambas oraciones permite, gracias a su conjunción, separarse sin problemas, ya que ambas tienen una estructura que permiten entenderse entre sí sin la necesidad de una con la otra, sin embargo, desvincula el sentido de lo que se quiere comunicar en totalidad.

La coordinación según Di Tullio (1997), siempre se vincula con una conjunción coordinante y distingue cinco tipos de estas, los copulativos (*y, ni*), los disyuntivos (*o*), los adversativos (*pero, sino que*), los causales (*pues*) y los consecutivos (*conque, así que*). A partir de estos tipos de coordinación es que instaura un rango desde los coordinantes más básicos, es decir, los que pueden coordinar cualquier número de miembros, estos corresponden a los copulativos y los disyuntivos, a su vez pueden ser simétricos, lo que significa que *“los miembros coordinados pueden cambiar de lugar”* (Di Tullio, 1997, pág. 199). En oposición, se encuentran los binarios, o sea, *los que “solo admiten dos coordinados”* (Di Tullio, 1997, pág. 199). Por último, *“cualquier valor semémico (causal, temporal, etcétera) que una construcción coordinativa pueda manifestar, no deriva del conector sino de las características semémicas de los constituyentes y de sus relaciones mutuas”* (Di Tullio, 1997, pág. 199).

- **Cláusula compleja:**

Subordinación:

La subordinación de las cláusulas a la cual se le llama, y obedeciendo el enfoque teórico del autor que la define, cláusulas complejas, es decir, que existe una dependencia de una cláusula a otra principal, dominante o subordinante, la subordinada por su parte no puede estar separada de la primera porque carecería de sentido y significado, por lo mismo se encuentra en relación a un rango de jerarquía con la principal siendo la subordinada siempre de nivel más bajo, vale decir que *“las cláusulas subordinadas no pueden funcionar en forma independiente ya que carecen de la autonomía sintáctica que caracteriza a las oraciones”* (Di Tullio, 1997, pág. 196). Las cláusulas subordinadas siempre cumplen con una función sintáctica, al igual que las oraciones simples, *“por consiguiente, la oración subordinada desempeñará dentro de la principal la misma función que corresponde a un sustantivo, a un adjetivo o a un adverbio, y será un equivalente de alguna de estas tres clases de palabras. Por esto las oraciones subordinadas se clasifican en substantivas, adjetivas y adverbiales”* (Gili Gaya, 1980, pág. 286).

- a. Cláusula subordinada sustantiva: la definición de oración subordinada, como se ha mencionado anteriormente, depende del enfoque teórico al cual se circunscribe el autor que se consulte, por esto es que se puede ver como, por ejemplo en Gómez (2011) y Gili Gaya (1980), definen que las oraciones substantivas se encuentran en función de los determinantes de la cláusula, vale decir, que depende de la subordinación si es que se potencia al sujeto, al complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, adverbial, etc. *“siempre hallaremos que la subordinada ejerce con respecto al subordinante una de las siguientes funciones sintáctica: sujeto, complemento del sujeto; atributo complemento del atributo; complemento del verbo directo, indirecto, circunstancial; complemento de cualquier complemento”* (Gili Gaya, 1980, pág. 285). Por lo tanto, *“estas oraciones siempre deben poderse sustituir por un pronombre”* (Gómez, 2011, pág. 322). Por otra parte, Di Tullio propone la oración subordinada sustantiva, como una forma de argumentación, ya que se rigen por el verbo, las divide

en subclases “*las que están introducidas por una conjunción –que o si- y las que llevan un sintagma con una palabra QU- en posición inicial. Denominaremos a las primeras **sintagmas conjuntivos** y a las segundas, **cláusulas Qu- indirectas**” (Di Tullio, 1997, pág. 207). Esta última, a su vez, la separa en exclamativas e interrogativas dependiendo de los tipos de predicado.*

- b. Cláusula subordinada relativa (adjetiva): las cláusulas relativas son aquellas que desempeñan el rol de un adjetivo sobre el sustantivo o pronombre de la cláusula principal o dominante al que se le llama antecedente. “*Todas las oraciones de relativo son adjetivo aplicados a cualquier sustantivo o pronombre de la principal, al cual se llama antecedente del relativo*” (Gili Gaya, 1980, pág. 301). Este antecedente determina los elementos introductorios que están a la disposición de este tipo de cláusulas, vale decir, que dependiendo si el antecedente es explícito o callado como lo menciona Gili Gaya, es la elección del pronombre relativo a utilizar, o si se construye complementos circunstanciales o preposicionales para dicha construcción. En esta modificación, “*es el relativizador el que desempeña tales funciones, no el antecedente, ya que éste no forma parte de la estructura interna de la cláusula*” (Di Tullio, 1997, pág. 216). Esta relación entre el relativo y su antecedente proporciona la clasificación de oraciones relativas especificativas (Gili Gaya, 1980; Gómez, 2011) o restrictiva (Di Tullio, 1997) y oraciones relativas explicativas (Gili Gaya, 1980; Gómez, 2011) o no restrictiva (Di Tullio, 1997). “*Ambos tipos de relativas se diferencian en los planos fonológico, semántico y sintáctico*” (Di Tullio, 1997, pág. 217). La primera, “*desde el punto de vista semántico, se caracteriza por restringir el significado*” (Gómez, 2011, pág. 337), mientras que la segunda, “*se limitan a explicar lo referido por el sustantivo sin que modifique su extensión significativa, por lo que pueden eliminarse sin que se resienta el significado o la referencia total de este*” (Gómez, 2011, pág. 237). Por ley general de este tipo de oraciones subordinadas, plantea Gili Gaya, que debe

existir una concordancia del relativo con su antecedente por medio de los pronombres relativos, complementos circunstanciales o preposicionales.

- c. Cláusula subordinada adverbial: estas cláusulas tienen características heterogéneas, esto quiere decir, que se pueden analizar tanto desde el punto de vista gramatical como semántico, dando como resultados *“construcciones muy diversas por su construcción y por las categorías semánticas involucradas. Tradicionalmente se las divide atendiendo a sus valores semánticos en: temporales, locativas, modales, causales, finales, condicionales, concesivas, consecutivas, comparativas”* (Di Tullio, 1997, pág. 231). El nombre de cláusula subordinada adverbial lo recibe puesto que, en una generalidad, realizan la misma función que los adverbios, sin embargo gramáticos como Di Tullio y Gili Gaya no reconocen las cláusulas locativas, modales y temporales como adverbiales, sino como adjetivas o relativas, ya que se encabezan por adverbios relativos como: donde, como y cuando. *“De un modo general se dice que éstas no afectan sólo al verbo, sino a toda la oración principal, a la cual se oponen enterizamente. Sin embargo, la distinción entre las subordinadas al verbo y las subordinadas a la oración entera no es siempre fácil de deslindar”* (Gili Gaya, 1980, pág. 311). Estas cláusulas contienen especificaciones particulares por cada categorización debido al carácter del adverbio y la conjunción introductoria, por ejemplo: Gómez (2011) no reconoce en su gramática como adverbiales a las oraciones condicionales, finales, concesivas, condicionales, porque no son sustituibles por adverbios.

2. Gramática sistémico funcional.

Como menciona Gutiérrez (2011), la GSF tiene un anclaje a la LSF, la cual *“es una teoría funcional porque las formalizaciones que dicha teoría permite son funcionales, al respetar estructuras de configuraciones orgánica de los elementos que realizan alguna acción”* (Eggins, 2002, pág. 12), es decir, que al presentarse como una teoría funcional respeta la cláusula con sus componentes, es decir, los procesos, participantes y

circunstancias, dejando de lado la representación arbórea y abstracta de la información. Descriptivamente la GSF, está orientada en las relaciones paradigmáticas, es decir, al sistema de las opciones semánticas, lo que amplía la potencialidad del significado, dado que existe una configuración de elementos y estos se materializan en una cláusula, donde se analiza la función de los elementos componentes de esta, en torno a un contexto determinado en donde el hablante elige sus elementos, y los emplea en función de lo que necesite para comunicarse en situaciones determinadas según la cultura en que se encuentre. *“Como consecuencia de todo ellos, las relaciones entre lo gramatical y lo semántico tienen una naturaleza no arbitraria; esto es, se entienden dotadas de una naturaleza funcional”* (Eggins, 2002, pág. 13). Por lo tanto, toda explicación desde esta LSF será funcional, porque representará el porqué de la elección gramatical del hablante, es decir, porqué la elección se desarrolló con tales formas. *“Especial importancia tiene la función social de la lengua para esta teoría lingüística, por lo que su análisis del texto siempre es contextual debido a que hay una relación entre texto y el contexto social. Dicho análisis ayuda a entender las relaciones entre lengua y sociedad”* (Martínez L., 2007, pág. 6). Por lo tanto, el valor del significado de los signos utilizados por un hablante, lo adquiere cuando se encuentra en interacción entre los sujetos. Por consiguiente, la interacción de significar de los sujetos envuelve una forma de acción social donde estos sujetos se vuelven significadores que construyen una realidad social, por lo que se entiende, finalmente, el lenguaje como una semiótica social, el cual *“implica interpretar la lengua como un sistema semiótico dentro de un contexto sociocultural, ya que la lengua forma parte de la sociedad y se manifiesta a través de ella, por lo que la lengua no se puede interpretar como algo en sí mismo”* (Martínez L., 2007, pág. 11). Por consiguiente, entendiendo el lenguaje como una semiótica social es que se observa su principio general de la conexión entre lo lingüístico y lo social, con el objetivo de *“estudiar cómo los hablantes usan el lenguaje para producir significados”* (Eggins, 2002, pág. 16), esto se logra por medio de la descripción de las diferentes opciones tomadas por los hablantes al generar textos.

Michael Halliday, es el principal autor de la teoría de la LSF, por esto para dicho autor la GSF es funcional en tres sentidos:

1. *“Está diseñada para dar razón de cómo se usa la lengua.*

2. *Los componentes fundamentales del significado son componentes funcionales.*
3. *Cada elemento de la lengua se explica haciendo referencia a su función en el sistema lingüístico global.* (Martínez L., 2007, pág. 12)

En relación al segundo sentido, al cual apela Halliday, especifica que los componentes fundamentales son funcionales, esto quiere decir, que el significado puede ser descrito por tres metafunciones: ideacional, interpersonal y textual. *“En términos de la construcción de significados, la lengua difiere de los otros sistemas semióticos, pues al poseer componentes funcionales, esto es, funciones complementarias y simultáneas [...] La LSF reconoce tres componentes funcionales: ideacional, interpersonal y textual [...] los componentes funcionales pasan a ser metafunciones y, como tales, son constructos teóricamente definidos como comunes en todas las lenguas”* (Gutiérrez, 2008, pág. 181). Cada uno de estas metafunciones se procederá a definir por separado debido a los diferentes sistemas que cada una contiene.

1. Metafunción ideacional.

Halliday y Matthiessen (2004) proponen un lenguaje categorizado, es decir, que todos los elementos de este se encuentran en relación y en partes, como por ejemplo, *“It names things, thus construing them into categories; and then, typically, goes further and construes the categories into taxonomies, often using more names for doing so. So we have houses and cottages and garages and sheds, which are all kinds of building; strolling and stepping and marching and pacing, which are all kinds of walking; in, on, under, around as relative locations and so on — and the fact that these differ from one language to another is a reminder that the categories are in fact construed in language”* (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 29). Estos elementos, según los autores, se configuran gramaticalmente y dan significado a la experiencia por medio de estos recursos, por lo mismo asegura que los elementos léxico-gramaticales están en función de esta, y provee de una distinción entre dos componentes de esta metafunción la experiencia y lógica. *“Cuando usamos el lenguaje para hablar de nuestras experiencias acerca del mundo, incluyendo los mundos de nuestras mentes, para describir eventos, hechos y las entidades involucradas en ellos (representación de la experiencia de los objetos, procesos circunstancias)”* (Oteiza, 2006,

pág. 3). Es decir, y como recalca Gillian Moss (2014), es comunicar la experiencia, donde relatamos *qué ocurre, quién hace qué y a quién, dónde, cuándo, cómo y por qué*, a través de procesos, causa-efecto y circunstancias, por lo tanto, es la manera en que representamos un hecho y cómo esto representa la experiencia, en otras palabras, se encarga de representar contenido de la experiencia cultural y como individuo miembro de una cultura. Esta metafunción tiene dos componentes: primero, la experiencial, que tiene relación directa con el contexto cultural y la segunda, expresa las relaciones lógicas abstractas que se derivan solo indirectamente de la experiencia. La primera, contiene el sistema de la Transitividad *“dicha representación se basa en un principio general para modelar la experiencia: que la realidad es conformada por procesos”* (Moss, 2014, pág. 1). Donde se entiende por procesos, la acción de los participantes de la expresión, la codificación de nuestra experiencia como significado potencial. Los procesos pueden ser: materiales, mentales, de comportamiento, verbales, experienciales y relacionales. Estos se desenvuelven en los tres procesos de la experiencia: procesos, participantes y circunstancias. Por otra lado, en la segunda parte se expresan las relaciones lógicas que se realizan por medio de recursos gramaticales, y esta a su vez se divide en relación a la cláusula compleja y su análisis *“Clauses within a complex are interrelated grammatically in terms of two systems, those of TAXIS and LOGICAL-SEMANTIC TYPE”* (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, pág. 167). Vale decir, que las relaciones lógicas a su vez se dividen en dos sistemas: taxis y lógica-semántica. Cuando se habla de cláusulas complejas se refiere a la observación que hace Halliday de estas, es decir, *“clause complexes are formed out of relations that link clauses, typically one pair at a time, as interdependent on one another.”* (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 367). Todas las cláusulas que se encuentran en esta relación lógica semántica, están en interdependencia la una con la otra.

- 1.1. Taxis: Halliday menciona que el grado de interdependencia se encuentra según el rango de la cláusula, *“degree of interdependency is known technically as taxis; and the two different degrees of interdependency as parataxis (equal status) and hypotaxis (unequal status). Hypotaxis is the relation between a dependent element and its dominant, the element on which it is dependent. Contrasting with this is parataxis, which is the relation between two like elements of equal status, one initiating and the other continuing”* (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 374), es

decir, si esta está en un grado de igual estatus, se llama parataxis, y si están en un grado de desigualdad las llama hipotaxis, “*categories which relate to (but are not identical with) traditional notions of coordination and subordination, respectively.* (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, pág. 168). Las taxis se relacionan entre sí y dentro de un análisis de cláusulas se pueden encontrar en una mezcla de secuencias, es decir, “*A typical clause complex is a mixture of paratactic and hypotactic sequences, either of which may be nested inside the other*” (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 376).

- 1.1.1 Parataxis: Esta como se menciona anteriormente, tiene una semejanza con la coordinación, es decir, que son cláusulas independientes, “*is the linking of elements of equal status [...] Both the initiating and the continuing element are free, in the sense that each could stand as a functioning whole*” (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 384). Dicho de otro modo, la independencia entre las cláusulas nos indica que el rango entre ellas es de igual a igual, “*independent clauses are clauses that can stand alone, or function independently of other clauses*” (Butt, Fahey, Feez, Spinks y Yallop, 2000, pág. 166). Halliday propone un sistema de reconocimiento para el análisis de las parataxis, y es ocupar las nociones de número, es decir, que cada cláusula paratáctica se identificará con: 1; 2; 3... debido a su independencia.
- 1.1.2 Hipotaxis: Esta como se menciona anteriormente, tiene una semejanza con la subordinación, “*is the binding of elements of unequal status [...] The dominant element is free, but the dependent element is not*” (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 384), es decir, que existe una cláusula dominante y otra que se encuentra en una relación de menor rango debido a su dependencia con la cláusula principal. “*Dependent clauses cannot stand alone but function to provide some kind of supportive information for other clauses.*” (Butt, Fahey, Feez, Spinks y Yallop, 2000, pág. 166). Halliday para este caso propone un sistema de reconocimiento de las hipotaxis para su análisis, y es ocupar letras griegas, es decir, que cada cláusula hipotáctica se identificará con: α ; β ; γ ... debido a su dependencia.

Tabla 1 Cláusulas primarias y secundarias (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 376) (traducción propia)

	Primario	Secundario
Parataxis	1 (inicio)	2 (siguiente)
Hipotaxis	α (dominante)	β (dependiente)

1		In pain, Kukul pulled out the arrow
2	α	and headed for the river
	β	to wash his wound.

1		Con dolor, Kukul se quitó la flecha
2	α	Y se dirigió al río
	β	Para lavar su herida

1.2. Lógica-semántica: La relación lógica semántica, como se menciona, se divide en dos categorías, estas son: expansión y proyección. *“One clause in a clause complex is linked to another not only in terms of TAXIS, but also in terms of a particular logico-semantic relationship. In the most general terms there are two types of such relationship: **expansion** – which includes the meanings realized by conjunctions – and **projection** –which includes direct and indirect speech and thought”* (Butt, Fahey, Feez, Spinks y Yallop, 2000, pág. 170). Ambas se encuentran en relación con las cláusulas complejas y por lo consiguientes con las taxis, esto quiere decir, que ambas pueden contenerse por medio de una conjunción en las cláusulas paratácticas e hipotácticas. Ambas tienen subcategorías, mientras que la expansión de una cláusula puede ser por medio de la elaboración, extensión y realce, la proyección se puede realizar por medio de las ideas y la locución.

1.2.1. Expansión: como su nombre lo dice, dentro de la cláusula compleja, cumple la función de expandir el significado de la oración, “*relates phenomena as being of the same order of experience*” (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 377), esto puede ocurrir de tres formas distintas:

1.2.1.1. Elaboración: “*does not add essentially new element to the message, but gives more information about what is already there*” (Thompson, 1996, pág. 201). Estas se pueden encontrar tanto en las cláusulas paratáticas como hipotáticas. En la primera, por lo general no hay un vínculo conjuntivo que las una, pero si existe el punto y coma para distinguir, ya que “*paratatic elaborating complex an initial clause is restated, exemplified or further specified by another*” (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, pág. 171). En el segundo caso de las cláusulas hipotáticas, el vínculo que se produce entre la cláusula dominante y la dependiente es por medio de una coma, ya que “*the dependent clause provides some kind of elaborating description or comment*” (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, pág. 171).

1.2.1.2. Extensión: “*if one clauses extends another, it adds it by simple addition (the “and” relation), or by replacement (the “or” relation)*” (Thompson, 1996, pág. 203). La mayor parte de las extensiones que se pueden encontrar en las cláusulas complejas pasan por las relaciones paratáticas producto del rango de las conjunciones, ya que en su mayoría la adición, como se menciona, es por la utilización de la conjunción “y” “o” “ni” “pero” sin embargo esto, no impide que sea exclusiva, sino que en un menor uso se encuentran en las relaciones hipotáticas de la siguiente manera, “*typical hypotactic linkers are whereas, instead of, except for, apart from, as well as, the latter four introducing a non-finite dependent clauses*” (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, pág. 172).

1.2.1.3. Realce: “*These are clauses which are traditionally called adverbial clauses: they correspond very closely in function to adjuncts, specifying aspects of the dominant process such as the time, reason, condition, etc*” (Thompson, 1996, pág. 204). Por esto, es que se encuentran en su

mayoría en las cláusulas hipotácticas, ya que la expresión de circunstancias se hace en gran parte con vínculos conjuntivos que son necesarios en una relación de dependencia, pero si bien es difícil encontrarlas en las cláusulas paratácticas, no es imposible: “*although paratactic links with so and and themn are common*” (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, pág. 172).

1.2.2. Proyección: “*the logical-semantic relationship whereby a clause comes to function not as a direct representation of (nonlinguistic) experience but as a representation of a (linguistic) representation*” (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 441). Como su nombre lo dice proyecta fenómenos, que si bien no expanden el significado, son parte de este. “*Typically concerns the relation between a mental or verbal clause and the content which it quote or reports. A paratactic relation holds when one clause quotes another, and a hypotactic relation when one clause reports another*” (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, pág. 172). La proyección de las taxis, se da de forma diferente a la expansión, ya que, no expande significado, sino que es parte de este. Por esto existen dos tipos de proyección dependiendo del tipo de discurso que emplee el hablante, es decir, si es directo o indirecto, “*They are thus meta-representations, or metaphenomena. The metaphenomenon projected by a verbal clause is a locution, symbolized by (‘) notation, while a mental clause projects an idea, notated as (‘)*” (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, pág. 172).

1.1.2.1 Ideas: “*there is normally no actual stretch of language to re-represent - certainly none in the outside world, since the thinking went on inside someone’s mind*” (Thompson, 1996, pág. 207). La proyección de ideas como menciona Thompson, proviene de la mente de alguien, por esto la mayor parte de este tipo de proyección se realiza con procesos mentales, por lo cual en una generalidad se materializa por medio de la hipotaxis, y en casos especiales en la narrativa por parataxis, ya que citar un pensamiento solo lo puede lograr un narrador omnisciente.

“Nevertheless, the expression choices open to us still construe the mental act of meaning in terms of projection, i.e. in terms of language phenomenon” (Thompson, 1996, pág. 207).

1.2.2.2 Locución: este tipo de proyección se encuentra tanto en parataxis como hipotaxis, ya que es la proyección del discurso de otro, por ejemplo, en el primer caso, la proyección es a modo de cita, *“This means, other things, that the projected paratatic quote does not need to fit in with the projecting clause in mood, reference, register, dialect, etc”* (Thompson, 1996, pág. 206). Por otro lado la proyección de una locución hipotáctica responde a la relación con otro, donde se cita con una interpretación del hablante es decir, *“we project the wording but the meaning of the original language event. Because a report more fully incorporated into our own message”* (Thompson, 1996, pág. 207).

2. Metafunción interpersonal.

El lenguaje tiene un propósito y es comunicar, y para esto hay que interactuar con un otro, por lo mismo es que Halliday plantea esta metafunción en relación con los demás, es decir, un hablante y un oyente, donde el significado está en acción, de manera que la cláusula está en intercambio constante vale decir, en una interacción retórica. *“At the same time, whenever we use language there is always something else going on. While construing, language is always also enacting: enacting our personal and social relationships with the other people around us”* (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 29). Por lo tanto, se observa el Modo en que los hablantes se expresan en función de un contexto determinado por la situación en la que se encuentran. Esto hace referencia a la actitud u opinión del hablante, los Modos típicos de expresión son afirmativos, interrogativos, mandatos, positivos, imperativos, de ofrecimientos, respuesta, agradecimiento, etc.

3. Metafunción textual.

El tercer componente que mencionan Halliday y Matthiessen (2004) es el textual, lo cual es una combinación de las dos primeras metafunciones, ya que no son excluyentes la una de la otra, y esta tercera es necesaria para secuenciar un texto y que el flujo de información sea organizado, cohesivo y continuo a medida que avance, respondiendo a la pregunta de ¿cómo se comunica? *“The grammar also shows up a third component, another mode of meaning which relates to the construction of text”* (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 30). Siendo un potencial del hablante al momento de crear textos. Por lo tanto, la metafunción textual se vuelve intrínseca en el hablante y su lengua, ya que esta última se encuentra contenida en un mensaje vivo a comparación de una entrada gramatical o de diccionario.

Marco Metodológico

I. Antecedentes:

La presente tesis se aborda desde el análisis de las narraciones orales de un grupo de estudiantes que cursan primero, segundo y cuarto básico, de manera longitudinal y bajo la técnica del recuento según el método EDNA. El soporte teórico para dicho análisis proviene desde la lingüística sistémico-funcional propuesta por Halliday y Mathiessen (2004). El estudio de la complejidad sintáctica adquiere un especial interés desde distintas perspectivas teóricas como, por ejemplo, la psicolingüística, desde la cual se desprende la relevancia de la evolución de complejos a nivel cognitivo, que no se limitan al nivel de la cláusula. Por otro lado, la perspectiva sistémico funcional brinda, a partir de las metafunciones, ideacional, interpersonal y textual un cotejo de recursos de variadas clases, como las relaciones lógicas semánticas, transitivas, el modo de expresión del hablante y la secuencia del texto.

Corresponde al estado del arte de la investigación realizada, propuestas de análisis en las cuales se desarrolla el tema de la complejidad sintáctica en escolares en diferentes etapas en su educación. Por ejemplo, las observaciones realizadas sobre el tema en cuestión tienen múltiples objetivos, como pueden ser la utilización de conectores como elementos cohesivos que permiten la coordinación y subordinación de las cláusulas, donde los resultados arrojan que son indicadores funcionales para la correspondiente organización y perspectiva textual (Maya, 2014). En un aspecto más amplio se encuentra un análisis centrado en la gramática del verbo, es decir que por medio de la complejidad sintáctica se estudia la morfología del verbo, vocabulario verbal, concordancia, etc. (Serrat, Sanz-Torrent y Bel, 2004). Por otro lado, el contraste en la producción de oraciones adverbiales, nominales y relativas, mediante la longitud y densidad de las cláusulas, permite identificar niveles de agramaticalidad considerando la relevancia de las oraciones complejas (Jackson y Maldonado, 2015).

También se discute que el desarrollo léxico-gramatical de la adquisición del lenguaje, el cual no solo se basa en factores contextuales o genéticos, sino que además en

factores internos del sistema gramatical del niño, es decir, “*los diversos componentes de la capacidad del lenguaje*” (Serrat, Sanz-Torrent y Bel, 2004).

La complejidad lingüística se puede observar en la capacidad de combinar oraciones para codificar gramaticalmente el significado de su experiencia (Coloma, Peñaloza y Reyes, 2007). A su vez, la complejidad sintáctica permite evidenciar el desempeño lingüístico y rendimientos del lenguaje (Crespo, Koza y Sotelo, 2017) por lo cual se puede concluir las preferencias de los niños al momento de producir narraciones orales, que en muchos casos se evidencia la propensión en la utilización de relaciones hipotácticas. Esto corresponde a los resultados obtenidos en Chile por catedráticos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile. Donde Crespo, Koza y Sotelo (2017) trabajaron con paquetes clausulares y observaron de que manera complejizan los estudiantes pre-escolares de 5 años sus narraciones. De esta misma forma, Coloma, Peñaloza y Reyes (2007) otorgan nueva información sobre el desarrollo de oraciones subordinadas entre los niños de 8 y 10 años. Crespo, Alvarado y Meneses (2012) describen el desarrollo de la sintaxis oral desde la perspectiva de la diversidad clausular, lo que evidencia una madurez sintáctica, en otras palabras mientras mayor sea el sujeto en un rango etario mayor será su complejidad.

Se puede observar resultados comparativos con un rango más amplio de estudio, de niños de Kinder, 3° y 6° básico, I° y V° medio, centrados en la diversidad clausular (Crespo, Alvarado y Meneses, 2012), los que permiten tener una visión global, no solo de desarrollo, sino del predominio de los elementos gramaticales a disposición de los estudiantes. Los estudios de complejidad sintáctica permiten también identificar problemas del lenguaje, como evidenciar los cambios en la utilización de los recursos de la lengua de niños con un comienzo tardío del lenguaje (Maya, 2014).

Por otra parte, el estudio de la sintaxis y su complejidad, no solo se da mediante ejercicios preparados, vale decir, por medio de técnicas de recontado, sino que también y dependiendo de la perspectiva teórica a la cual se circunscriba el investigador, suele darse con el discurso espontáneo del estudiante, es decir, entre diálogos espontáneos entre niños o niños y adultos, lo cual da una visión de lo que pasa con su desarrollo lingüístico a través de entrevistas semiestructuradas y consideraciones socioeconómicas. (Silva, 2010).

La enseñanza de la gramática se discute hoy en día desde la necesidad de reflexión de los estudiantes (Medina, 2002; Fontich, 2011 y Giammatteo, 2013), es decir, no ya desde una visión normativa o descriptiva de la lengua madre, en otras palabras, no se busca aprender la lengua madre desde la gramática, ya que, como bien cita Medina (2002) a Castro (1924), *la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia*, sino para reflexionar el conocimiento que existe sobre esta, como fruto de la propia identidad y distanciándose de lo cotidiano (Giammatteo, 2013). La gramática cuando se enseña desde pequeño, es decir, en la enseñanza básica, ayuda a estimular la curiosidad propia del ser humano en sus primeros años de vida, por lo cual la reflexión se da en una situación completa de indagación, sin embargo, *“aquí es donde fallaríamos. La escuela no encuentra manera de articular esta curiosidad sobre la lengua y proporcionar ayudas que la estimulen”* (Fontich, 2011, pág. 51). Como se menciona anteriormente, el curriculum, no tiene como prioridad la enseñanza de la gramática desde este ámbito, sino que solo por medio de la estructura se logran ciertos matices de lo que es la gramática. Pero Medina (2002), es explícita en confirmar que la propuesta ministerial sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje no abarca un dinamismo reflexivo, y que se queda atrás *“en términos de objetivos cognitivos, significa ir más allá del reconocer clases y estructuras y ampliar el repertorio de tareas cognitivas. Estas se integran naturalmente en la reflexión y apropiación de la lengua materna por parte del alumno para la construcción de mensajes en contexto comunicativos concretos”* (Medina, 2002, pág. 206).

II. Problematización:

Muchos de estos rasgos del estado del arte se comparten con la presente tesis, puesto que todos (Allende, Koza y Sotelo, 2017, Coloma, Peñaloza y Reyes, 2007, Crespo, Alvarado y Meneses, 2012 y Silva, 2010) realizan el estudio con sujetos donde estos poseen un grado de escolaridad, con una metodología donde la mayoría utiliza la técnica de recuento de narraciones orales, y mediante una segmentación, la unidad de análisis es la cláusula. Por lo tanto, mientras más variedad en los aportes en torno a la complejidad sintáctica en el área escolar, mayor conocimiento habrá a disposición de los profesores para que estos identifiquen la manera en que sus estudiantes codifican su experiencia gramatical por medio del lenguaje, tanto de forma escrita como oral. La presente tesis aporta, a

conocer mejor la manera en que los estudiantes construyen oraciones simples y complejas, comparando longitudinalmente los resultados para observar la evolución y dar cuenta de los cambios. Pero, ¿en qué ayudarían estos datos en el plano de la pedagogía? ¿Una enseñanza más focalizada en la gramática cambiaría los resultados? ¿Cuál es la propuesta de las Bases Curriculares y los programas de estudio con respecto a la enseñanza de la gramática? Y si los resultados demuestran una evolución sintáctica, lo que significa que a mayor edad tenga el sujeto de estudio, mayor uso de cláusulas complejas utiliza, o sea hace uso en mayor medida de oraciones coordinadas y subordinadas (parataxis e hipotaxis) ¿existe una reflexión en torno al metalenguaje, de forma intencionada de parte de los estudiantes y el profesorado? ¿Qué pasa con los estudiantes que se ven más retrasados en esta evolución?

El Ministerio de Educación en Chile propone un plan de estudios para los catorce años de escolarización, presentando, para cada año, sus bases curriculares y programas de estudio. En el área de lenguaje y comunicación, para la enseñanza básica, cada programa de estudio tiene una introducción en donde se hace énfasis en que *“un objetivo primordial del proceso educativo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada. Durante la enseñanza básica se busca llevar estas habilidades a un grado de desarrollo que permita al alumno valerse independiente y eficazmente de ellas para resolver los desafíos de la vida cotidiana, adquirir nuevos conocimientos y enfrentar con éxito las exigencias de la vida escolar”* (MINEDUC, 2012, pág. 34). Sin embargo, al momento de *enfrentar las exigencias de la vida escolar*, el curriculum no propone un especial conocimiento de gramática a través de la cual se pueda trabajar en el desarrollo de una sintaxis compleja. Entonces, si lo fundamental es dotar al estudiante con herramientas para el desarrollo de habilidades comunicativas ¿por qué no se brindan las herramientas necesarias para llevar a cabo un uso y análisis del lenguaje con todos sus recursos lingüísticos?

Según las bases curriculares, en el eje de escritura y oralidad *“los objetivos de la asignatura en relación con la gramática apuntan a poner estos conocimientos al servicio de la comunicación, induciendo a los estudiantes a ampliar los recursos utilizados en sus producciones escritas y orales.”* (MINEDUC, 2012, pág. 40). La inducción de estos

recursos en primero básico abarca desde las primeras construcciones de la oración simple, para pasar directamente a segundo básico con la edición de textos, donde el enfoque es el propósito comunicativo y la comprensión de categorías como artículos, sustantivos y adjetivos, por lo tanto, se observa una introducción gradual a la gramática. Desde tercero a sexto básico se inicia la introducción a las tipologías textuales, lo que significa que todas las enseñanzas van ligadas a la corrección de un tipo de texto en particular, donde, por ejemplo, se puede presentar los conectores que deben ser utilizados de manera adecuada a un contexto narrativo. En cuarto básico, se presenta una construcción de significado por medio de la enseñanza de aspectos morfológicos: afijos y raíces comienzan a ser enseñados en conjunto con la concordancia del verbo en la oración. Lo mismo ocurre en quinto y sexto básico, donde el reforzamiento de los conectores y vocabulario destacan en el área de lenguaje, pero en relación con los tipos de texto con los que se trabaja (MINEDUC, 2012). Entonces ¿Cuál es la real importancia de la gramática dentro de la escolaridad de los estudiantes? Y por lo tanto, ¿cómo brindar más herramientas a los profesores para que estos a su vez puedan pasar del uso de oraciones simples a oraciones complejas dotando al estudiante de mayores capacidades de desarrollo de ideas cada vez más complejas y conceptuales?

A partir del cuestionamiento de la importancia de la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante es que se busca aportar con un repertorio más amplio de los conocimientos y manejo del lenguaje de los niños. Todo esto enfocado específicamente desde la funcionalidad de este, ya que ayuda a *“mostrar la necesidad de ver las formas gramaticales como recursos para vehicular los significados y las intenciones de los hablantes”* (Fontich, 2011, pág. 4). Los recursos que se pretende entregar son desde el desarrollo de la estructura, es decir, cómo los niños en las edades de 5 a 8 años están en una constante del plano de la oración simple, y pasan a complejizar oraciones por medio de conjunciones. Se pretende suplir la necesidad del profesor de conocer la gramática de los niños y así y a modo de proyección reflexionar al respecto de cómo pasar de lo más simple a lo más complejo gramaticalmente hablando, este material debe de ser implementado en el aula de clase y generar un impacto que resuelva la visión de la gramática como una práctica meramente normativa de la lengua madre.

III. Tipo de investigación:

En esta propuesta de investigación, se propone caracterizar un corpus de textos narrativos producidos por niños con desarrollo típico del lenguaje (DTL) cuando cursan 1º, 2º y 4º básico desde una perspectiva léxico-gramatical. Los datos analizados de estos corpus serán comparados de manera longitudinal con el objetivo de determinar cómo se aprecia el desarrollo de la complejidad clausular de un curso a otro.

Dado que el foco de interés de este estudio radica en describir las características léxico-gramaticales del corpus, esta investigación se ubica dentro de la categoría de los estudios de corte descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La metodología de análisis se basará en los presupuestos metodológicos de la Lingüística Sistémico Funcional (Butt *et al*, 2000; Caffarel, Martin y Matthiessen, 2004; Ghio y Fernández, 2008; Halliday y Matthiessen, 1999, 2004; Martin *et al*, 1997; Thompson, 1996). Específicamente, esta investigación se ubicará en el componente léxico-gramatical, que ocupa un lugar central en la arquitectura teórica de la Lingüística Sistémico Funcional. Esta decisión metodológica circunscribe el estudio a una categoría general del plano teórico (metafunción), en consecuencia, la unidad de análisis para las categorías descriptivas del componente léxico-gramatical del corpus será la cláusula.

Cabe destacar que, dado el alcance de esta propuesta, no se explorarán las interacciones con otros estratos (dentro y fuera del lenguaje) más allá del nivel léxico-gramatical.

IV. Muestra

El material de estudio estará constituido por un corpus de 72 muestras de producciones narrativas de niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL), que son parte de un corpus mayor del Proyecto Fondecyt/Iniciación 11160657 de la profesora Claudia Araya Castillo, proyecto que lleva por título “Caracterización léxico-gramatical de las producciones narrativas de niños con Trastorno Específico del Lenguaje y niños con desarrollo típico del lenguaje”.

V. Selección del corpus

Las muestras seleccionadas se desglosan de la siguiente manera:

Muestra	Corpus narrativo niños DTL
1º básico	24 textos
2º básico	24 textos
4º básico	24 textos
Total = 72 Textos	

Cabe mencionar que la elaboración de la muestra original del Proyecto Fondecyt consideró los 478 establecimientos con Proyectos de Integración en primer ciclo básico existentes en las 29 comunas de la Región Metropolitana. De ellos, 40 establecimientos fueron seleccionados de manera aleatoria para la selección de los niños con DTL. Toda la recolección de datos se realizó previo consentimiento informado de los padres o cuidadores de los niños evaluados y con la autorización de los directivos de los establecimientos educacionales.

VI. Procedimiento de obtención del corpus

El corpus de textos que se utilizó en esta investigación fue obtenido mediante la técnica del recuento, según el método Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA) (Pavez et al, 2008). De acuerdo al protocolo, un evaluador entrenado le lee a cada niño por separado, en un lugar tranquilo y sin distractores, tres cuentos sin apoyo visual. Los cuentos son siempre los mismos. A continuación de cada cuento, se le solicita al niño que cuente el cuento de vuelta. Estas producciones narrativas fueron grabadas en audio y luego transcritas por una fonoaudióloga de forma literal (incluyendo vacilaciones, repeticiones, enunciados incompletos, etc.). Se les realizó esta tarea a los mismos niños cuando estaban en 1º, en 2º y por último en 4º básico, utilizando los mismos cuentos. Por lo tanto, el corpus de estudio de esta tesis está constituido por tres versiones distintas de los mismos tres cuentos, lo que permite apreciar la diferencia en la complejidad clausular en las tres distintas versiones.

VII. Análisis de los datos

Se segmentarán los textos producidos por los niños de cada grupo en las cláusulas que los componen. Esta segmentación por cláusula se transcribirá en una matriz que facilite el análisis. De esta manera, se realizará el análisis del componente lógico de la metafunción ideacional, en donde se identificarán las relaciones existentes entre las cláusulas del corpus narrativo de los niños. Mediante este análisis, se reconocerán los mecanismos de complejización del discurso de acuerdo al cotejo de las categorías que se muestran y ejemplifican en el siguiente cuadro:

Estudiante:	Sistema de TAXIS		Sistema de Relaciones léxico-semánticas	
	Alfa	Hipotaxis	Expansión	Elaboración
	Beta			Extensión
	1	Parataxis	Proyección	Realce
	2			Locución
	1. DT123H	Simplex		Idea
había una vez una ardillita	1	Simplex		
y se comía todas las cosas	1	Simplex		
y cuando ella empezó a comer harto	Beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
engordó, engordó, engordó	Alfa 1	Hipo/para		
y no pudo salir a jugar con sus amigos	2	Parataxis	Expansión	Realce
y después tuvo que mirarlos por la ventana	1	Simplex		
y después dejó de comer	1	Parataxis		
y así puede salir a jugar con sus amigos	2	Parataxis	Expansión	Realce

La tabulación de los datos será realizada a partir de dos tablas, en las que se considerarán los dos sistemas en los que las cláusulas se relacionan gramaticalmente: el sistema de las taxis y el de las relaciones lógico-semánticas. Este tipo de análisis entregará valiosa información para la discusión, ya que permitirá apreciar el desarrollo de los complejos de cláusulas en los distintos grupos en estudio y en el análisis longitudinal.

Como se reseñó anteriormente en el marco teórico, las categorías que serán analizadas pertenecen a dos sistemas: en el sistema de las taxis, se reconocerán las

cláusulas tipo Alfa (cláusulas independientes), tipo Beta (cláusulas dependientes), tipo 1 (cláusulas que constituyen la primera parte de una coordinación) y tipo 2 (cláusulas coordinadas). En el mismo sistema de las taxis, se distinguirán las cláusulas tipo Simplex (Independientes, que no forman un complejo con ninguna otra cláusula), cláusulas en relación hipotáctica (que están en relación de dependencia) y cláusulas en relación paratáctica (que forman un complejo coordinado). En el segundo sistema, el de las relaciones léxico-semánticas, las mismas cláusulas serán analizadas de acuerdo a su función de expansión (de tres distintos tipos) o proyección de ideas o locuciones.

IX. Hipótesis

- Desde una perspectiva longitudinal, se observa una complejización de las relaciones clausulares en los textos de los niños de un nivel de escolaridad a los otros niveles de escolaridad superiores.

X. Objetivo general

- Describir longitudinalmente los complejos clausulares de 24 corpus narrativos de niños con DTL en 1º, 2º y 4º Básico desde la perspectiva de las taxis y de sus relaciones lógico-semánticas.

XI. Objetivos específicos

- Distinguir y separar las cláusulas que componen el corpus de estudio.
- Analizar las cláusulas de acuerdo al sistema de las taxis.
- Analizar las cláusulas de acuerdo al sistema de las relaciones lógico-semánticas.
- Comparar, de manera longitudinal, los resultados obtenidos a partir del cotejo de los recursos para establecer relaciones lógico-gramaticales en las producciones narrativas de niños con DTL en 1º, 2º y luego 4º básico.

Resultados

Los resultados provienen de setenta y dos corpus, que corresponden a las narraciones orales de veinticuatro niños en los cursos de 1°, 2° y 4° básico. Estos fueron transcritos y divididos en cláusulas para su posterior análisis. En este análisis se clasificó el tipo de cláusulas que utilizan los estudiantes de acuerdo a sus relaciones (parataxis, hipotaxis, para/hipotaxis, simplex, proyección y expansión y sus respectivos tipos: locución o idea y realce, elaboración y extensión). Del análisis realizado, se observan los siguientes resultados que fueron graficados por medio de porcentajes. Todo esto se realiza en la dimensión de la cláusula, desde una perspectiva funcionalista de la gramática.

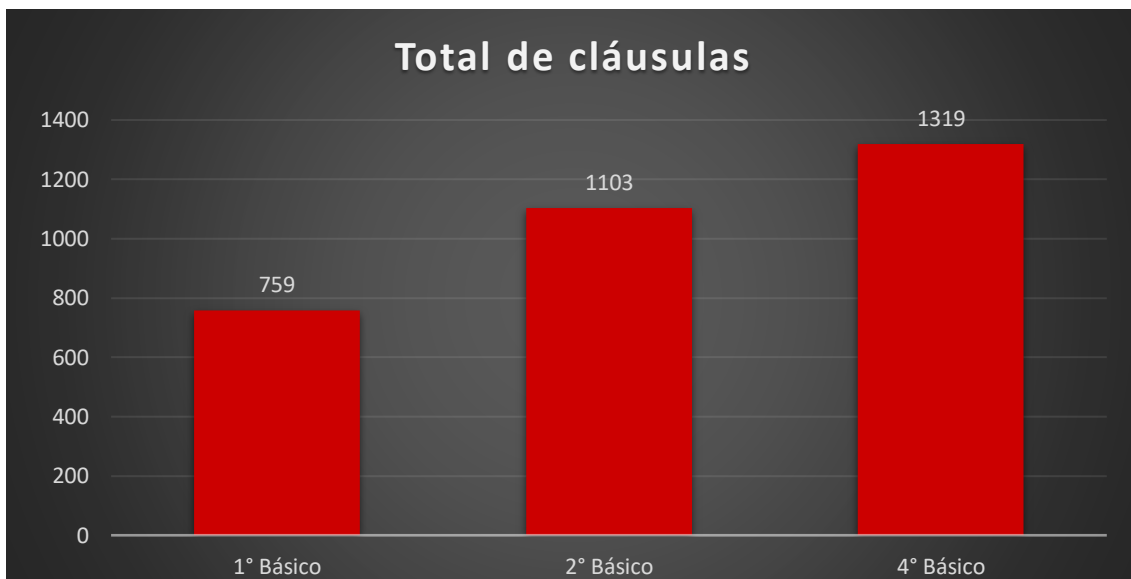


Gráfico 1. Total de cláusulas

El Gráfico 1 representa el número de cláusulas que emplean los niños para reproducir las tres narraciones (*La ardillita glotona*, *El sapito saltarín* y *El lobo friolento*). En el caso de primero básico, tomando los textos de los veinticuatro estudiantes como un grupo, se obtuvieron 759 cláusulas, en segundo básico el número fue de 1103 y, por último, en cuarto básico fue de 1319 cláusulas. De esta manera, se observa un desarrollo exponencial en la cantidad de cláusulas que utilizan los estudiantes a medida que estos crecen y avanzan en su escolaridad. Este desarrollo presenta un considerable aumento en

cada uno de los cursos, es decir, que desde primero a cuarto básico, la representación lingüística de la experiencia se desarrolla con un mayor nivel de detalles, tal como se aprecia en las narraciones que fueron entregadas por los estudiantes.

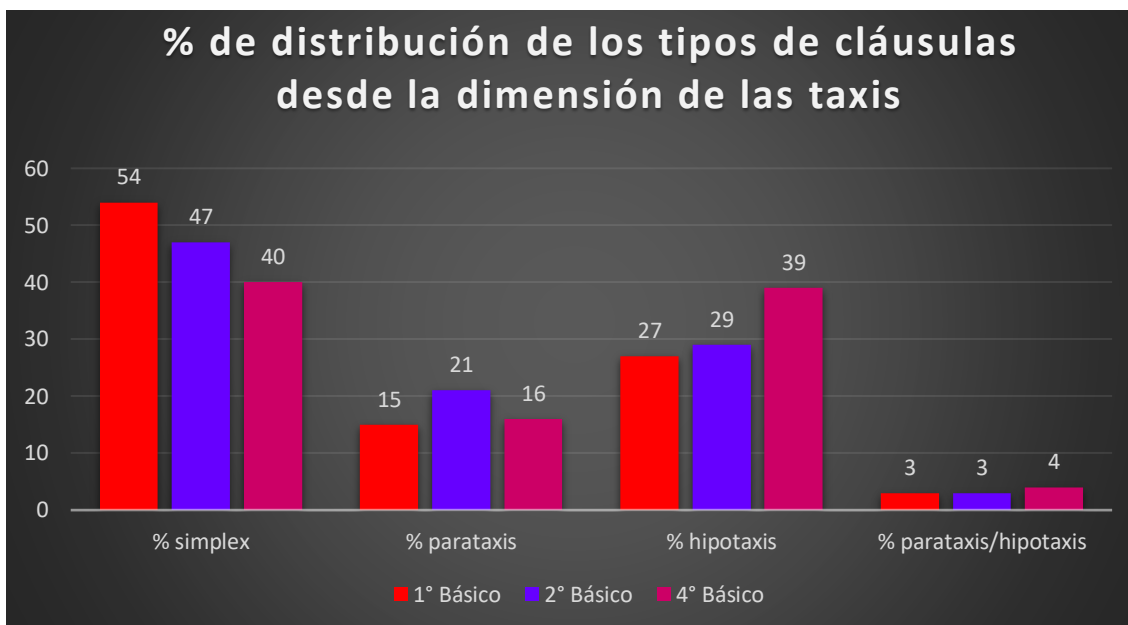


Gráfico 2. Porcentaje de distribución de los tipos de cláusulas desde la dimensión de las taxis

En el Gráfico 2, porcentaje de distribución de los tipos de cláusulas desde la dimensión de las taxis, se presentan las cuatro opciones que desarrollaron los estudiantes en sus cláusulas. Así, se observa que la información entregada en las narraciones orales mostró las siguientes formas: simplex, complejos clausulares paratácticos e hipotácticos, más una mezcla de relaciones, a la vez, paratácticas e hipotácticas. En primero básico, el total de los veinticuatro estudiantes usó cláusulas de tipo simplex en un 54% en relación a los totales que se muestran en el Gráfico 1. Además, utilizaron un 15% de parataxis. La hipotaxis se manifiesta en un 27% y, finalmente, un 3% se compone de la mezcla entre parataxis/hipotaxis. En segundo básico, el total de los veinticuatro estudiantes usó cláusulas simplex en un 47% en relación a los totales mostrados en el Gráfico 1. A su vez, utilizaron un 21% de relaciones paratácticas. También la hipotaxis se manifiesta en un 29% y finalmente un 3% se compone de la mezcla parataxis/hipotaxis. En cuarto básico, el total de los veinticuatro estudiantes usó cláusulas simplex en un 40% en relación al total, utilizaron un 16% de parataxis, hipotaxis en un 39% y, finalmente, un 4% representa a la opción

parataxis/hipotaxis. Como es posible apreciar, existe un crecimiento exponencial en el uso de complejos clausulares realizados a través de relaciones paratácticas e hipotácticas, ya que a medida de que los estudiantes avanzan en su grado escolar, el desarrollo lingüístico incrementa, y esto se observa con mayor notoriedad en la relación del uso de hipotaxis entre segundo y cuarto básico donde el crecimiento es notorio desde los porcentajes de 16% al 39%.

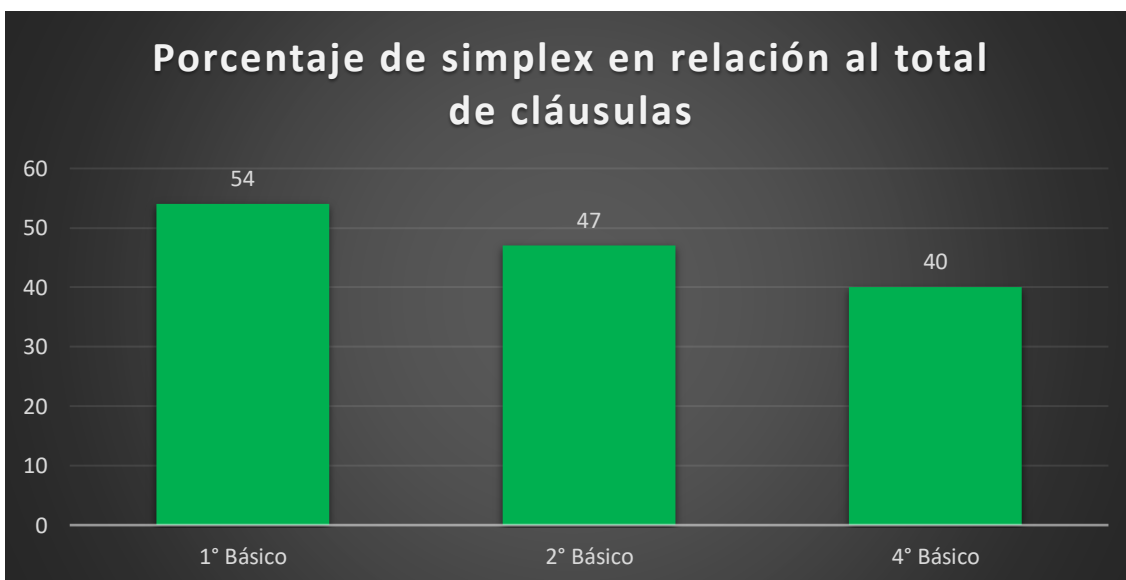


Gráfico 3. Porcentaje de simplex en relación al total de cláusulas

En el Gráfico 3, porcentaje de simplex en relación al total de cláusulas, se observa una disminución del uso de estas de forma gradual, es decir, los estudiantes de primero básico -con un total de 759 cláusulas entre todos los textos producidos-, utilizaron en un 54% la forma simplex en sus enunciados, es decir, un 54% de sus cláusulas no se vinculan en complejos clausulares con otras cláusulas ni de manera paratáctica, ni hipotáctica. Esta cifra disminuye gradualmente en segundo básico, donde su uso fue de un 47% respecto al total de cláusulas contabilizadas (1103 cláusulas) y, finalmente, los corpus de los niños de cuarto básico muestran un uso de un 40% de cláusulas simplex del total de cláusulas detectadas en este nivel escolar (1319 cláusulas).

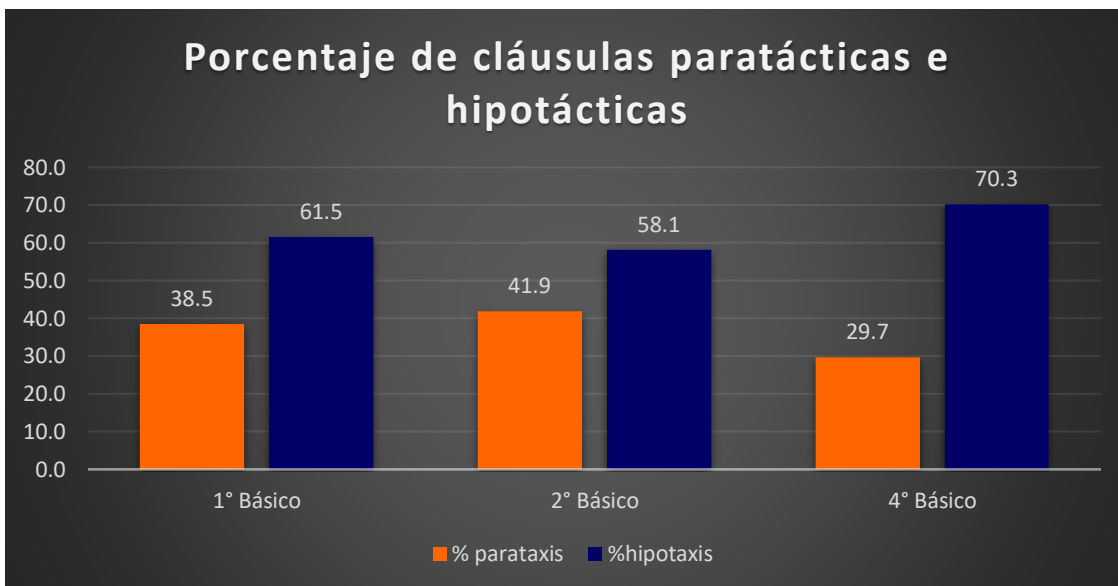


Gráfico 4. Porcentaje de cláusulas paratáticas e hipotáticas

En el Gráfico 4. % de cláusulas paratáticas e hipotáticas, se observa que el uso de las taxis más complejas –las relaciones hipotáticas- va en incremento, es decir, los estudiantes de primero básico, en relación a un 100% entre parataxis e hipotaxis, la utilización de la primera es de un 38,5% mientras que la segunda de un 61,5%, así también los mismo niños pero en segundo básico utilizaron en un 41,9% las parataxis y en un 58,1% las hipotaxis, y por último, dos años después, con los mismo cuentos narrados, el uso de la parataxis disminuye en un 29,7% en relación al desarrollo exponencial de las hipotaxis en un 70,3%. Estos últimos resultados son considerables si se observa como una tendencia al crecimiento que se relaciona con un patrón, que es el de un desarrollo lingüístico en torno a la hipotaxis como medio de expresión de la experiencia desde una lógica semántica más compleja.

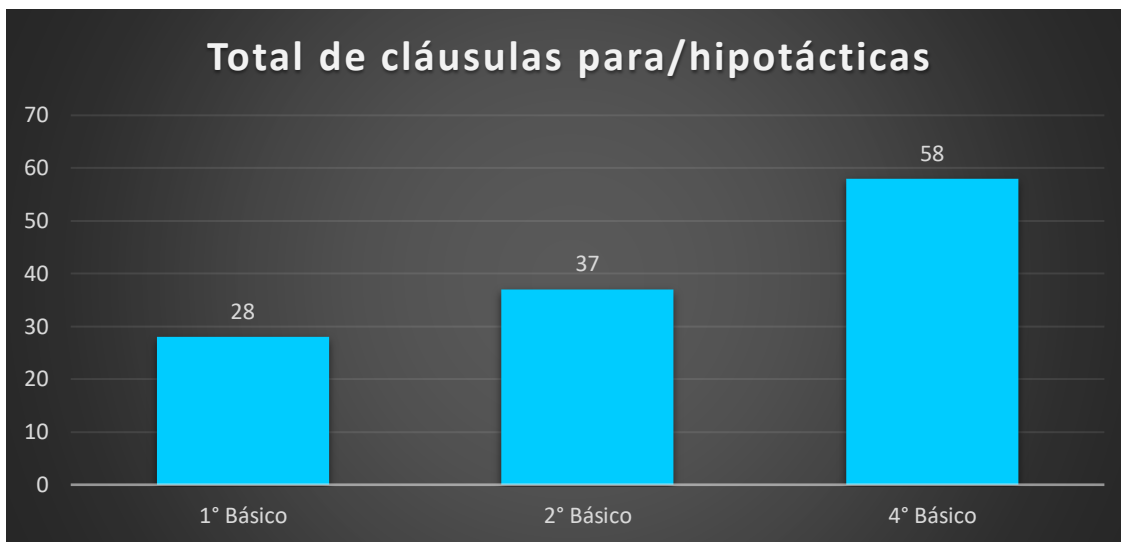


Gráfico 5. Total de cláusulas para/hipotéticas

En el Gráfico 5 se presenta una mezcla de relaciones que produce el estudiante, es decir, la tendencia a relacionar cláusulas que tienen una forma paratáctica y a la vez hipotáctica. Este fenómeno, si bien se presenta en un bajo número respecto a los números totales de cláusulas observados en el Gráfico 1, representa de igual manera una muestra de complejidad de relaciones que crece con los años de escolarización. Como se observa en el Gráfico 5, los números que representan estos datos son, en primero básico, 28 cláusulas de este tipo, en segundo básico aumenta a 37 cláusulas y, por último, los estudiantes de cuarto básico desarrollan 58 cláusulas para/hipotéticas. Todo esto muestra que se comprueba el patrón, mediante el cual se aprecia que los niños complejizan cada vez más su expresión, es decir, que el desarrollo gramatical de los escolares es exponencial si se compara el total de cláusulas para/hipotéticas desde primero a cuarto básico.

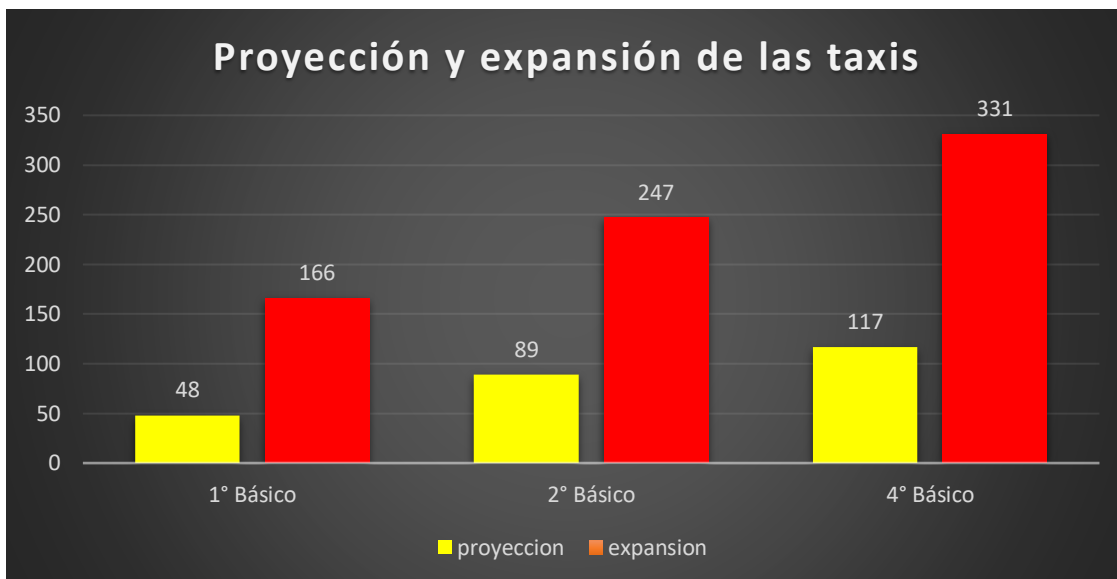


Gráfico 6. Proyección y expansión de las taxis

El Gráfico 6, proyección y expansión de las taxis, presenta la cantidad de proyecciones y expansiones que los estudiantes desarrollaron a lo largo de su narración. En primero básico hubo 48 proyecciones y 166 expansiones, en cambio, en segundo básico la primera es de 89 cláusulas proyectadas y de 247 cláusulas expandidas y, finalmente, 117 proyecciones y 331 expansiones realizadas en cuarto básico en relación al total de las cláusulas. Estos datos permiten observar, nuevamente, un incremento progresivo de estas relaciones léxico-semánticas. Sin embargo, dicho crecimiento es esperable, dado que la cantidad de cláusulas totales también ha mostrado crecer con el paso de un curso al siguiente. El análisis de los tipos de relaciones de proyección y expansión y sus implicancias se discutirán más adelante.

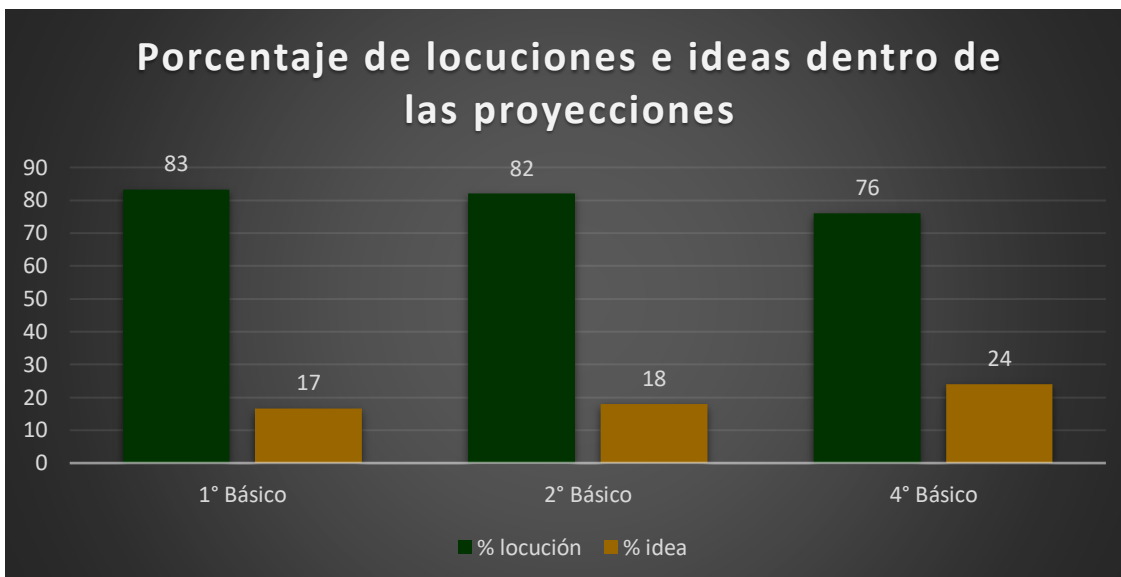


Gráfico 7. Porcentaje de locuciones e ideas dentro de las proyecciones

El Gráfico 7 representa, más específicamente, la forma en que se proyecta léxico-semánticamente la experiencia. Como se explicó más arriba, las proyecciones se relacionan con procesos del decir (“preguntar”, por ejemplo) y con procesos mentales (“pensar”, por ejemplo). Los procesos del decir dan lugar a locuciones, mientras que los procesos mentales se relacionan con las ideas. En LSF, locuciones e ideas son dos formas léxico-semánticas de proyectar la experiencia. Según el análisis de las proyecciones en el corpus de textos analizados, se aprecia que los estudiantes de primero básico usan las locuciones en un 83%, mientras que la proyección de ideas se concretiza tan solo en un 17%. Similarmente, los estudiantes de segundo básico emplean las locuciones en un 82% y la proyección de ideas en un 18%. Un cambio ligeramente considerable se produce en cuarto básico, donde las locuciones bajan a un 76% y la proyección de ideas sube a un 24%, lo que podría significar que, cada vez más, los estudiantes expresan más ideas abstractas por medio de verbos mentales. Otra consideración a tener en cuenta es que el porcentaje de locuciones no varía de manera considerable, puesto que, en las narraciones que recibieron como estímulo y que tuvieron que recontar, el número de locuciones es limitado y, por lo tanto, los niños no tienen la posibilidad de proyectar más información que la dada por el cuento.

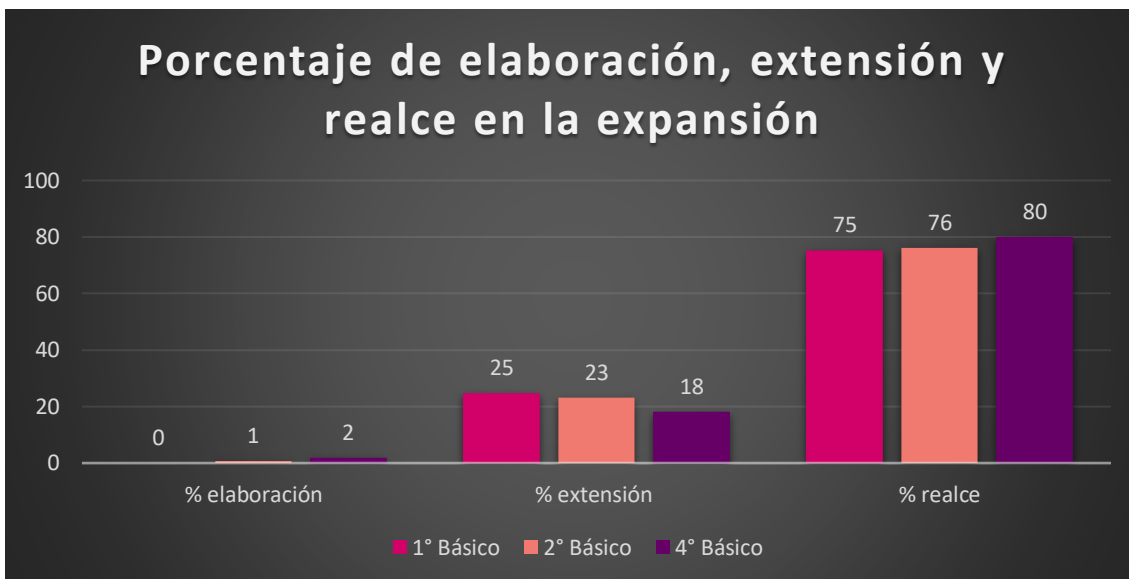


Gráfico 8. Porcentaje de elaboración, extensión y realce en la expansión

En el Gráfico 8, la primera consideración a tener en cuenta es que los porcentajes se presentan en relación a un 100% entre los tres tipos de expansión. Por lo tanto, en primero básico la elaboración no se desarrolla, mientras que la extensión está presente en un 25% y el realce de las taxis en un 75%. En segundo básico la elaboración alcanza solo un 1% en tanto que la extensión un 23% y el realce un 76%. Finalmente en cuarto básico la elaboración sube a un 2%, la extensión baja a un 18% y el realce sube en un 80%. Es decir, que la Figura 8 no presenta cambios considerables entre los tres tipos de expansión, pero muestra que gran parte de la expansión de las cláusulas se realiza por medio del realce de estas, y que gradualmente la elaboración crece a medida de que los estudiantes avanzan en su vida escolar.

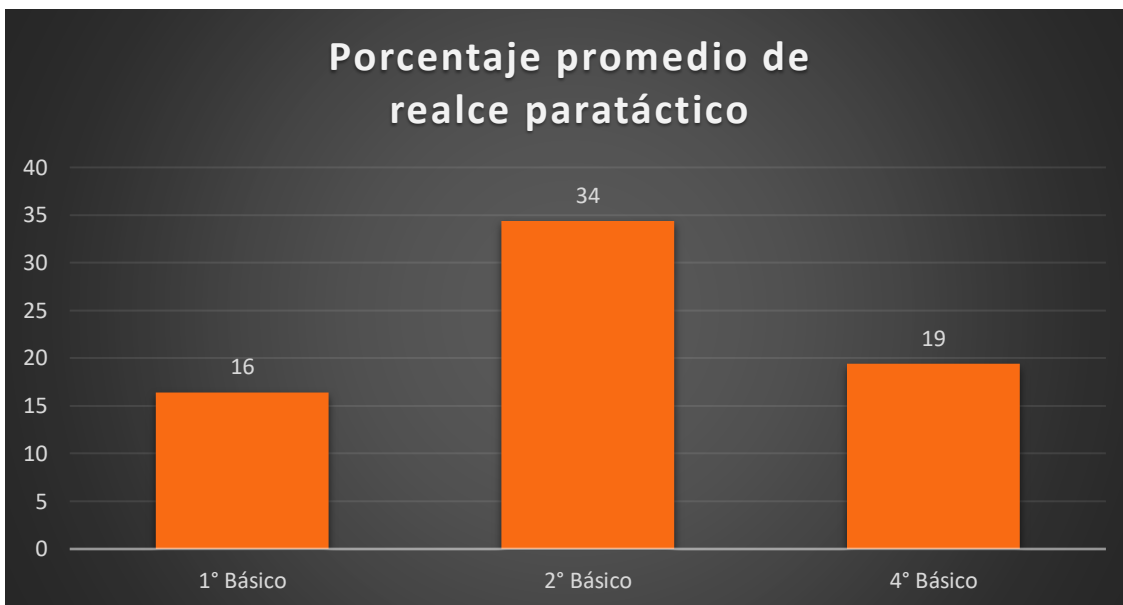


Gráfico 9. Porcentaje promedio de realce paratáctico

El Gráfico 9. % promedio de realce paratáctico es una particularidad que realizan los estudiantes, es decir, que tienden a coordinar información por medio de una parataxis con un valor causal o de finalidad, por lo cual se asemeja a una hipotaxis, sin embargo la conjunción “y” adquiere un rol distinto. Por esto, el Gráfico 9 muestra un promedio del porcentaje en que esto ocurre, en primero básico el promedio es de 16%, segundo básico de 34% y cuarto básico de 19%. La gran variable se produce en segundo básico cuando las nociones de subordinación de información comienzan a aparecer (véase el Gráfico 4) y crece el realce paratáctico según el Gráfico 4.

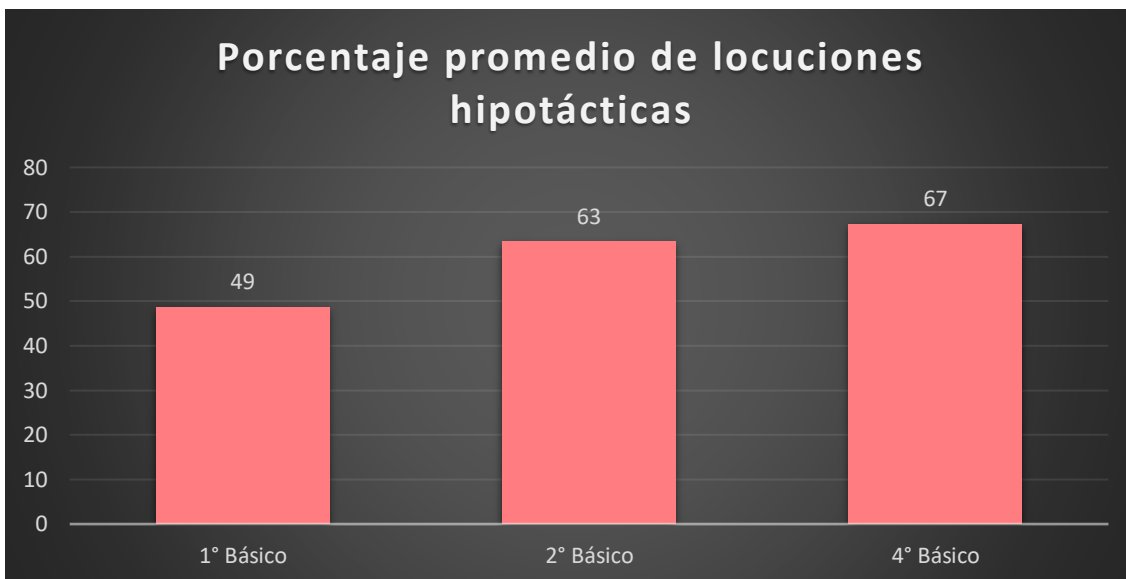


Gráfico 10. Porcentaje promedio de locuciones hipotácticas

El Gráfico 10. % promedio de locuciones hipotácticas, representa la forma específica en que los estudiantes proyectaron las locuciones dentro de su narración oral. En primero básico fue con un promedio del 49%, segundo básico fue del 63% y cuarto básico con un 67% termina representando la evolución de los niños al momento de expresarse, como se menciona anteriormente las proyecciones de locución, no varían considerablemente producto del input dado a los estudiantes. El presente gráfico solo busca mostrar el incremento exponencial de la expresión en una dimensión lógica semántica, es decir, que el grado de complejidad aumenta con el crecimiento del estudiante y por lo tanto se continua con el patrón que define la potencialidad de la utilización de complejos clausulares cada vez más avanzados en los niños.

Los resultados obtenidos del análisis de la narración oral emitida por los estudiantes de diferentes instituciones educacionales, demuestran el crecimiento exponencial de su expresión, vale decir, que en cada uno de los Gráficos expuestos, a excepción del Gráfico 3. % de simplex en relación al total de cláusulas, la complejidad gramatical de los niños es mayor y de forma gradual, donde los números y porcentajes expuestos reflejan que los complejos clausulares paratácticos e hipotácticos son cada vez más utilizados a medida que los niños crecen.

Si bien se confirma que existe un crecimiento exponencial de los estudiantes **el crecimiento no es de los estudiantes** al momento de codificar la experiencia en cláusulas, también se proporcionan porcentajes de cuáles son las formas más utilizadas dentro de las posibilidades que brinda el análisis sistémico funcional. Lo que abre una puerta a la resolución de la problemática planteada, es decir, si se busca integrar **¿el área?** de la gramática dentro de las aulas, bien puede basarse en los resultados expuestos en la presente tesis, ya que al tener claro cómo hablan los niños, ya sea por medio de relaciones paratácticas o hipotácticas, o mediante la dimensión lógico-semántica se puede notar la forma en que manejan la gramática los estudiantes, sin necesidad de que estos tengan un conocimiento concreto al respecto. Sin embargo, mostrando esto resultados, ya se puede comenzar, paulatinamente en ciclos educativos, a estimular la curiosidad de los estudiantes para posteriormente comenzar una reflexión en torno al propio trabajo realizado por los niños de forma cotidiana.

Por otra parte, se confirma el hecho de que con instrucciones gramaticales no se aprende la lengua materna, es decir, que a pesar de que brinda conocimientos al respecto, no es esta la que genera que los estudiantes produzcan complejos clausulares en distintas modalidades y sin tener conciencia del ejercicio que hacen con lo acotado de sus herramientas, por lo mismo integrar la gramática a las escuelas sería un provecho para la reflexión del lenguaje gramatical, solo de saber los estudiantes que hacen algo complejo sin saberlo alentará la curiosidad de lo que significa su lengua materna.

Creo que por aquí se puede abrir un camino de reflexión, me refiero a la conciencia metalingüística en el uso de la gramática Por otra parte representa un desafío en el ámbito de la didáctica en tanto plantea un reto a los profesores: planificación, objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, actividades de aula e instrumentos de evaluación, entre otros.

Discusión

En el Gráfico 1. Total de cláusulas, se presenta un incremento de estas de 759 en primero básico a unas 1319 cláusulas en cuarto básico, lo que significa un importante desarrollo de la experiencia de los niños, es decir que a medida que crecen entregan más información y por lo tanto utilizan mayor tipos de taxis para expresarlas, como se observa en el Gráfico 2. % de distribución de los tipos de cláusulas desde la dimensión de las taxis. El aumento de las cláusulas utilizadas por los estudiantes se ve claramente en la realización oral de los niños: 6. DT10M y 19. DT24H, los cuales en primer año de su enseñanza básica realizaron el ejercicio y como resultado del análisis obtuvieron un total de 16 y 9 cláusulas respetivamente, siendo todas simplex. Sin embargo, en segundo básico, el aumento de cláusulas es importante ya que suben de 16 a 59 y de 9 a 40, en donde se pueden identificar una mayor variedad de taxis y elementos de lógica y semántica. Lo cual también nos demuestra la potencialidad del hablante en la construcción de significados porque no solo crecen en edad, sino que en conocimiento y por lo tanto el desarrollo gramatical avanza con ellos.

	1° Básico	2° Básico	4° Básico
	Total de cláusulas	Total de cláusulas	Total de cláusulas
6. DT10M	16	59	57
19. DT24H	9	40	52

Tabla 1.

La utilización de los distintos tipos de taxis también refleja un crecimiento lingüístico de los estudiantes, ya que, como se demuestra en el Gráfico 3. % de simplex en relación al total de cláusulas y en el Gráfico 2. % de distribución de los tipos de cláusulas desde la dimensión de las taxis, las cláusulas simplex, bajan en relación al total, disminuye el porcentaje de utilización de dichas oraciones, lo que significa un incremento sustancial en la implementación de taxis, lo que a su vez representa que en el lenguaje y la forma de comunicación de los estudiantes, existe una variedad en las relaciones de dependencia o de igual estatus, y por lo tanto en la conectividad de las relaciones lógicas semánticas, en consecuencia los recursos gramaticales en el ámbito funcional son mayores, puesto que, el sistema de opciones o de relación paradigmática crece en medida que lo hace el estudiante.

En cuanto al margen de utilización de cláusulas paratácticas e hipotácticas (véase Gráfico 4. de cláusulas paratácticas e hipotácticas) se aprecia el grado de dependencia en que se desarrollan las relaciones complejas, es decir, que en cada año de enseñanza es mayor la utilización de hipotaxis, salvo en segundo año, donde si bien en comparación la hipotaxis sigue siendo mayor a la parataxis, esta última aumenta en comparación con otros años, lo que significa que existe un intermedio de tránsito donde los niños se acercan más progresivamente a las relaciones de dependencia, por esto se menciona el crecimiento gradual. Sin embargo, los porcentajes importantes y que confirman el crecimiento exponencial de los estudiantes es el de la hipotaxis, con cifras que pasan del 61,5% al 70,3% en relación al total de las taxis, pero que de todas forma se confirma en el Gráfico 2, donde el porcentaje gradual en relación al total de las cláusulas, en el caso de la parataxis es de 15%, 21%, y un 16% en primero, segundo y cuarto básico, respectivamente. De la misma forma con la hipotaxis con un 27%, 29% y un 39% en primero, segundo y cuarto básico, respectivamente. Se demuestra un significativo cambio, ya que la elección del estudiante, al momento de comunicarse, es cada vez mayor, lo que también significa que por un lado léxico, crecen sus opciones de conjunción al momento de subordinar información a una cláusula dominante. Como bien menciona Halliday y Matthiessen (2004), los complejos clausulares se forman por relaciones que vinculan cláusulas entre sí, por lo tanto, cada vez hay mayor capacidad en los niños de vincular información con algo ya dicho, lo que aporta en la complejidad lingüística nuevas opciones de construcción y que a su vez, los participantes pasan por más procesos que se complementan con aún más circunstancias, como por ejemplo en la relación hipotáctica:

	1° Básico	2° Básico	4° Básico
	Hipotaxis	Hipotaxis	Hipotaxis
6. DT10M	6	13	32
19. DT24H	0	8	16

Tabla 2.

En la presente Tabla 2, se observa la importante progresión en la utilización de los estudiantes, 6. DT10M y 19. DT24H de hipotaxis, que ayuda a graficar una imagen de como los estudiantes vinculan procesos con mayor facilidad a medida que cursan su enseñanza básica, ya que los dos estudiantes en segundo básico avanzan en una complejidad mayor y progresiva en la utilización de hipotaxis, por ejemplo: la niña 6.

DT10M, en segundo básico empleó 13 hipotaxis, mientras que en cuarto básico utilizó 32. Por otro lado el niño 19. DT24H, en segundo básico empleó 8 hipotaxis, mientras que en cuarto básico utilizó 16.

A continuación se observan ejemplos de hipotaxis realizadas por los estudiantes 6. DT10M y 19. DT24H:

y dehpueh le puso la ehtufa	α
pa que se dertitiera	β

Estudiante: 6. DT10M, 1° Básico

y ahí se sintió bien	α
porque le llevaron un regalo	β

Estudiante: 6. DT10M, 2° Básico

y un día suh amigos le advirtieron	α
de que no se comiera la comia	β

Estudiante: 6. DT10M, 4° Básico

y no podía hablar	α
por que tenía mucho frio	β

Estudiante: 19. DT24H, 2° Básico

y (cuando se...llegó a su casa) prendió la ehtufa	α
cuando se...llegó a su casa	β

Estudiante: 19. DT24H, 4° Básico

Ambos estudiantes, mediante la hipotaxis logran enlazar dos procesos por los que pasa el participante, en relaciones de causalidad y finalidad, a excepción de la niña 6. DT10M en el ejemplo de 4° básico, donde proyecta información por medio de una idea. Estos ejemplos de hipotaxis, muestran como dichos escolares pueden con mayor facilidad integrar información dependiente de una cláusula dominante, con vinculantes como: *para que*, *porque*, *que* y *cuando*. También ambos estudiantes, demuestran particulares complejidades como lo son, en el caso de 6. DT10M, en 4° básico la utilización del verbo *advertir*, lo cual luce un nivel de abstracción mayor del esperado, ya que este no aparece en el input entregado por las examinadoras al momento de relatar el cuento, lo que ya es un avance en la complejidad léxico-gramatical dado que integra a su narración nuevos elementos de su entorno. Por otro lado, el niño 19. DT24H, 4° básico en la cláusula inserta de modo yuxtapuesto un elemento circunstancial de la cláusula, lo que también representa

niveles de complejidad superior, ya que la mayor parte de las cláusulas totales presenta la circunstancia de forma posterior al proceso, por lo cual no deja de ser relevante las nuevas funciones que presentan las cláusulas, puesto que ambos comenzaron en primero básico con un bajo nivel de usos de taxis, por lo cual se puede concluir que la progresión es exponencial debido al importante cambio en la manera en que potencian el significado inicial al término del ejercicio en cuarto básico.

En el caso del Gráfico 5. Total de cláusulas para/hipotácticas, como se menciona, es una particularidad que realizan los escolares al crear significado, es decir, que por medio del sistema de las taxis los estudiantes mezclan las posibilidades del sistema de taxis. Los números en el Gráfico 5, no tienen una importancia mayor, ya que no son lo suficiente para marcar una diferencia, pero son lo bastante como para recalcar la gradualidad en que el crecimiento se da en el transcurso de los años, por lo mismo hay que tener la consideración de que este tipo de cláusulas aparecen poco debido a la edad de los estudiantes que participaron del estudio, Por ejemplo:

	1° Básico	2° Básico	4° Básico
	Para/hipo	Para/hipo	Para/hipo
14. DT18M	1	3	5

Tabla 3.

El estudiante 14. DT18M, emplea esta secuencia en los tres años en los que se realizó el ejercicio, no así todos los niños, sin embargo la función con que realiza esta combinación de sistemas es para complementar el proceso del participante de la siguiente manera:

y los conejitos gritaron	1
socorro socorro ayúdenme	α 2
porque el lobo nos quitó la estufa	β

Estudiante: 14. DT18M, 1° Básico

y le prometió	α
que ya no le iba quita la comía	β 1
y... y.. y ah .. y a... lba a comer meno.	2

Estudiante: 14. DT18M, 2° Básico

y (cuando llegó el invierno) no podía hablar (ni moverse)	α 1
---	------------

cuando llegó el invierno	β
ni moverse	2

Estudiante: 14. DT18M, 4° Básico

Los tres ejemplos que brinda la estudiante 14. DT18M, aportan diferentes formas en que se puede ver la relación para/hipotáctica en las cláusulas, ya que en cada una se intenta de variadas formas vincular información, ya sea por medio de una dependencia o cláusulas de igual estatus o rango. En primero básico, la niña emplea una parataxis para proyectar una locución, que también se encuentra en relación de causalidad con la dependencia de la hipotaxis, es decir, que a partir de la primera parataxis desarrolla una compleja y difícil construcción gramatical que termina con la dependencia exclusiva a la locución paratáctica realizada. Por otro lado, en segundo básico, por medio de una proyección de locución alarga la promesa agregando más información prometida, lo cual conlleva que la relación paratáctica parte desde la dependencia de la cláusula dominante. En el último ejemplo expuesto la cláusula dominante o principal se encuentra con la yuxtaposición de la dependiente que indica la causa de la primera, lo que se entiende por medio de una parataxis que complementa e intensifica el significado de la primera. La estudiante 14. DT18M, crea estas tres opciones de para/hipotaxis, donde se demuestra que la complejidad es exponencial, como se ha mencionado reiteradas ocasiones, ya que si bien, no todos logran este tipo de particularidades, en algunos niños está presente la opción de combinación lo que deja entrevisto que poco a poco estos podrían complejizar aún más su léxico-gramatical.

Como se menciona en el libro *Using functional grammar* (Butt, Fahey, Feez, Spinks y Yallop, 2000), la forma de vincular cláusulas no es solo por medio de la parataxis y la hipotaxis, sino que además se encuentra el sistema de proyección y expansión, y en las narraciones de los 24 estudiantes que fueron parte del estudio, el sistema lógico semántico al cual pertenecen la proyección y expansión también fueron utilizados por los escolares de primero, segundo y cuarto básico. En relación al Gráfico 6, se observa la cantidad en números de la utilización del presente sistema, por lo cual cabe mencionar el progresivo el desarrollo de estos, ya que a medida que cambian de curso los estudiantes adquieren un mayor léxico y por lo mismo mayor experiencia en el uso de las conjunciones necesarias para expandir el significado de las cláusulas y por lo mismo las proyecciones cada vez se

vuelven más complejas, puesto que comienzan a manejar mejor los tipos de discurso directo e indirecto, lo que permite que los estudiantes posean un mayor manejo de los recursos gramaticales como son las taxis y las del tipo lógico semántico. Por otro lado los Gráficos 7 y 8, % de locución e idea de las proyecciones en las taxis y % de elaboración, extensión y realce en la expansión de las taxis, respectivamente, nos presentan en detalle la realización de la proyección y la expansión, por lo mismo, se partirá con la primera para ir desentramando las cláusulas presentadas por los estudiantes.

Las proyecciones dentro del input no sobrepasan las siete en total de las tres narraciones, por esto es que en el Gráfico 7 los porcentajes no varían mayormente. Por otra parte dado que la proyección de locuciones va disminuyendo en el paso de primero a cuarto básico, se atribuye al desarrollo de los verbos mentales y un sistema de pensamiento cada vez más abstracto que avanza con la edad en los niños. Las diferencias entre estos dos tipos de proyecciones en término de porcentaje son fácilmente notorias, pero como se menciona, es por las consideraciones que hay que tener en cuenta para el análisis. Sin embargo, se observa un pequeño incremento de las ideas desde primero a cuarto básico, donde se reflejan dos cosas. Primero, como se indica anteriormente, el crecimiento del niño también habla al respecto de su pensamiento abstracto y su desarrollo. Segundo, que desde un punto de vista desde el eje paradigmático y sistema de opciones, se desarrolla también el léxico de los estudiantes, lo cual se puede ejemplificar con el curso cuarto básico con el niño 3. DT126H, también se puede volver a ejemplificar con la niña 6. DT10M, a su vez el niño 15. DT19H, y finalmente la niña 17. DT23M:

dehpuéh ella ella aprendió	α
que no debería quitarle la co la comida a loh a loh demáh	β

Estudiante: 3. DT126H, 4° Básico

y un día suh amigos le advirtieron	α
de que no se comiera la comia	β

Estudiante: 6. DT10M, 4° Básico

y dehpuéh decidió	α
no saltar máh de noche	β

Estudiante: 15. DT19H, 4° Básico

y ss los amigos se dieron cuenta	α
que así también no podrían dormir	β

Estudiante: 17. DT23M, 4° Básico

Con las tres primeras cláusulas de los niños, 3. DT126H, 6. DT10M, 15. DT19H, se puede observar el progreso del pensamiento abstracto de estos, ya que del proceso mental (*aprendió, advirtieron, decidió*) por el cual se vuelve dependiente la hipotaxis no se encuentran en el input entregado a los estudiantes, sino que son conclusiones que estos sacan de la historia contada. Por esto se puede observar claramente el sistema de las opciones dentro del eje paradigmático al cual se refieren Halliday y Matthiessen (2004), Gutiérrez (2011) y Eggins (2002), por el cual los estudiantes optan por estos procesos a cambio de los que realmente se les dio para repetir, la función que buscan comunicar es distinta, y por lo tanto también debe transmitirse por medio de una construcción de significado diferente, y mucho más compleja. Esto no deja de tener una relevancia significativa, ya que cambia la perspectiva desde donde los estudiantes relatan el cuento haciendo de este algo nuevo y dinámico, ya que la complejidad léxica-gramatical en estos casos es profunda, y como el Gráfico 7, lo demuestra el aumento de las ideas, es progresiva, haciendo de la proyección un sistema cada vez más complejo y como sistema lógico semántico en un sentido global, cumple con la abstracción de la que habla Halliday y Matthiessen (2004). Por otra parte, en la cláusula realizada por la cuarta niña, 17. DT23M, se puede observar la mayor parte de las cláusulas utilizadas por los estudiantes, vale decir que el desarrollo de la proyección de ideas se da con este tipo de verbos mentales (*darse cuenta, y vio*), ya que estos si se mencionan en el input entregado, por lo tanto se replica en todas las demás construcciones de proyección de ideas, lo que visto desde la gramática sistémico funcional, como todo este análisis, demuestra que la interacción con el input ayudó a construir el significado del niño por medio del cuento narrado, transformado el output del estudiante en lo que demuestra la niña 17. DT23M.

Dentro del sistema de lógica semántica además de la proyección también se encuentra la expansión y como se menciona anteriormente también aumenta según el Gráfico 6 de proyección y expansión de las taxis, lo cual significa que sus opciones de elaboración, extensión y realce a su vez se desarrollan como se muestra en el Gráfico 8 % de elaboración, extensión y realce en la expansión de las taxis. En una primera parte, el

desarrollo de la elaboración muestra un progreso inferior en cuanto a porcentaje, lo que significa que los estudiantes no tienden a ejemplificar, reformar o especificar, tampoco comentan sus cláusulas como menciona Martin, Matthiessen y Painter (1997) y Thompson (1996), lo que también responde al tipo de texto entregado, ya que tampoco lo hace, y responde a input entregado, por lo cual no es relevante para el análisis. También en una segunda parte, en el Gráfico 8, se observa la extensión que no progresa, sino que disminuye en su uso, lo que se corresponde con la disminución de las parataxis que se observan en el Gráfico 4, puesto que el sistema lógico semántico de la extensión se encuentra usualmente en las parataxis debido a que añaden información por medio de las conjunciones “y”, “o”, “ni” y “pero” según Martin, Matthiessen y Painter (1997) y Thompson (1996). Sin embargo, a simple vista, las cláusulas parecieran ser todas paratácticas producto de que se hila información por medio de la conjunción “y”, pero hay pequeño detalle en esto que provoca que no todas sean relaciones paratácticas, y tiene que ver con lo que dice Halliday y Hasan (1993) con respecto a dos tipos de “y” en la construcción de textos narrativos, partiendo por la separación del habla de una persona madura y un niño, donde el primero en su mayor parte utiliza el “y” de forma conjuntiva, generando relaciones paratácticas, mientras que el habla de los más jóvenes tiende a utilizar el “y” de forma cohesiva, como marcador del discurso, y aunque esto no sea exclusivo de ellos se suele encontrar en narraciones, por lo cual dificulta la identificación de cual es cual, pero guiándonos por dichos autores, se puede concluir que en su mayoría los niños de esta investigación emplean el “y” cohesivo, como marcador del discurso y no como conjunción. *“However, it is a fact that the word "and" is used cohesively, to link one sentence, to another, and not only by children. The "and" relation has to be included among the semantic relations entering into the general category of conjunction. What distinguishes the two is that, in its elementary logical form, this relation is expressed through the medium of linguistic structure. The word "and" is the marker of this structural relation. It is an adjunct; in fact it has status as a constituent at all. It is merely structure signal”* (Halliday y Hasan, 1993, pág. 234). Por lo tanto, y como mencionan dichos autores, una forma de distinguir entre ambos “y”, el conjuntivo y el marcador del discurso, es tomar en consideración si las cláusulas tienen sentido o se complementan de alguna manera entre ellas, es decir, que *“here the relation is between sentences, and sentences follow one another one at a time as*

the text unfolds; they cannot be rearranged, as a coordinate structure can, in different sequences and different bracketings” (Halliday y Hasan, 1993, pág. 235). A su vez, se distinguen las relaciones paratácticas dentro del input entregado a los estudiantes, generando las relaciones entre el input y el output, con la finalidad de disminuir los criterios de análisis al momento de distinguir un “y” de otro.

En una tercera parte y última, en el Gráfico 8, también se observa el realce, en el cual el porcentaje aumenta a niveles menores pero que a comparación con los otros dos sistemas de elaboración y extensión es mucho mayor su utilización, esto se debe a como menciona Thompson (1996), son cláusula que llamamos tradicionalmente como circunstanciales de tiempo, condicion, concesión, causa, finalidad, consecutivas etc. Lo que significa que los estudiantes utilizaron muchas más circunstancias para narrar su cuento por medio de la hipotaxis donde se puede encontrar más fácilmente por las conjunciones que son necesarias para vincular otra cláusula, por lo tanto ahí se encuentra la respuesta del porque son tan notorios los márgenes entre estos tres sistemas, sin embargo también se debe al input entregado, este posee múltiples cláusulas de causa y finalidad, ya que al ser fábulas infantiles deben dejar una enseñanza lo que implica pasar narrativamente por una lección rodeada de circunstancias de causa y efecto, por lo tanto los estudiantes reproducen lo mismo, lo que se puede observar en todos los cursos y con todos los niños, como por ejemplo, los más utilizados por los estudiantes son el realce por causa, finalidad y cláusulas consecutivas:

- Causa:

y estaba muy triste	α
porque no podía salir a jugar	β

Estudiante: 2. DT138M, 1° Básico

y.....no pudo jugar	α
porque ehtaba muy gordita....	β

Estudiante: 12. DT137H, 2° Básico

y (como el agua el agua ehtaba tan taba congelá) se el el lobo ehtaba en un cubo de yelo	α
como el agua el agua ehtaba tan taba congelá	β

Estudiante: 13. DT39H, 4° Básico

Se observa, en los tres ejemplos presentados, que la realización son cláusulas hipotácticas en una relación de causa, estas se utilizan en la mayor parte de las 72 narraciones orales de los estudiantes y en casos particulares se yuxtapone la cláusula dependiente como en el caso del estudiante 13. DT39H quien se encuentra en cuarto básico, donde el nivel de complejidad crece. Este niño cambia la forma típica, que involucra la conjunción *porque* para la construcción de cláusulas vinculadas con un realce del significado, por una cláusula que se entiende desde la semántica, lo que rompe con el esquema tradicional de ser posterior a la cláusula principal o dominante como en el caso de los dos primeros escolares 2. DT138M, 12. DT137H. Como se menciona anteriormente el output de los estudiantes se corresponde con el input entregado por las examinadoras, aumentando la cantidad del realce hipotáctico dentro del Gráfico 8.

- Finalidad:

y le pusieron tan cerca la estufa	α
pa que se retiera	β

Estudiante: 4. DT20H, 1° Básico

y ellos le dieron una lección	α
para que no se coma más su comida	β

Estudiante: 21. DT63M, 2° Básico

al otro día sus amigos tan cansados le hicieron una red	α
para que dejara de saltar	β

Estudiante: 17. DT23M, 4° Básico

Los tres ejemplos expuestos demuestran el típico empleo de la circunstancia de finalidad en las cláusulas que vinculan un realce hipotáctico, ya que la utilización del *para* liga la dependencia a la oración principal o dominante, lo cual ocurre en los tres casos de los niños 4. DT20H, 21. DT63M, 17. DT23M quien cursan primer, segundo y cuarto básico respectivamente. Este tipo de cláusulas, es decir, las de realce con una relación de finalidad es una generalidad por todos los niños en todos los años, no hay cambio de esto y se cumple lo que menciona Thompson, es decir, que en su mayoría se da en las relaciones hipotácticas.

- Consecutivas:

hacía tanto frío	α
que el agua se convirtió en hielo	β

Estudiante: 9.DT78H, 1° Básico

y (como estaba tan cerca de la estufa) se quemó la cola	α
como estaba tan cerca de la estufa	β

Estudiante: 20. DT93M, 2° Básico

y (como hacía tanto frío) eeemm el agua se congeló	α
como hacía tanto frío	β

Estudiante: 22. DT57H, 4° Básico

Por otra parte, en los niños 9.DT78H, 20. DT93M, 22. DT57H, se observan las cláusulas consecutivas, las que en primero básico se dan en un forma más simple, sin embargo con los estudiantes de segundo y cuarto básico, como el ejemplo muestra se yuxtapone a la oración principal, siendo estas de una comprensión semántica, también producto de su vinculante, su realización se da en cláusulas principalmente hipotácticas.

Estos tres tipos de realces se dan dentro de las taxis hipotácticas y todas se corresponden con los dicho por Thompson (1996), donde el desarrollo de este es donde los estudiantes especifican las funciones del procesos, que en estos ejemplos son de causalidad, finalidad y procesos de cláusulas consecutivas, lo que significa que los estudiantes comienzan cada vez más a complejizar las circunstancias de los procesos que emplean, ya que como se observa en el Gráfico 8, el cambio aunque es ínfimo, demuestra que hay una constancia en el crecimiento de las complejidades lingüísticas y gramaticales de los estudiantes.

En el realce como bien menciona Martin, Matthiessen y Painter (1997) y Thompson (1996), la mayoría de las construcciones se desarrollan en la relación con las taxis hipotácticas, sin embargo esto no quiere decir que no existan, y por lo tanto lo común es encontrarlas con el vínculo *entonces* y *y*, lo que conlleva que surja un problema al momento de identificarlas producto de que ambos vínculos también son marcadores del discurso y que por lo mismo haya que diferenciarlas, por sobre todo porque los niños tienden a usar la *y* principalmente como un marcador del discurso más que para producir

relaciones paratáticas con cláusulas de igual estatus o rango, por lo mismo hay que partir desde la base de lo mencionado anteriormente, es decir, que las relaciones paratáticas en su generalidad coordinan elementos que dentro del mismo input entregado se encuentran con esa forma. Existe a su vez una entrega, el output de los estudiantes, con una serie de información conformada por una relación paratática pero con una función del proceso al cual se le otorga una circunstancia, es decir, un realce paratático. Este realce tan característico se da por lo que Thompson llama “*a circumstantial flavour in the relation*” (Thompson, 1996, pág. 204). Es decir, un sabor a circunstancia que se identifica en las cláusulas, y como Halliday lo identifica en: “*Table 7(10) Categories of enhancement and principal markers*” (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 411) se observa la sección IV causal-conditional, describe el tipo de significados donde se puede otorgar una relación paratática de realce por medio de la conjunción “y” donde ese *flavour* se concretiza con “*because P so result Q*” (Halliday y Matthiessen, 2004, pág. 411).

La mayor parte del realce paratático es de causa, y como se ve en el Gráfico 9. % promedio de realce paratático, este se da con mayor constancia en el segundo año de enseñanza básica, lo cual podría resultar confuso, sin embargo, esto se debe a que el niño está aprendiendo la construcción de complejos clausulares, y como es gradual y progresiva, primero pasa por un estado donde las cláusulas simplex son la mayor parte de su narración. Continúan dominando las cláusulas paratáticas, las cuales son a su vez un complejo de cláusulas, pero que sin embargo no las reconocen como tal, se nota cuando el marcador del discurso y es un constante a lo largo de su narración, por lo mismo la información que entregan como realce paratático cumple con las características de una circunstancia del proceso en forma de causa. Como por ejemplo:

y cayó en la trampa	1
y se le rompió una patita	2

Estudiante: 4. DT20H, 2° Básico

Ee había una veh un sapito que saltaba día y noche	1
y no dejaba dormir	2

Estudiante: 5. DT30M, 2° Básico

y ella empezó a comer mucho	1
-----------------------------	---

En los tres casos, consecutivos, presentados se observa una relación hipotáctica entre dos cláusulas de igual estatus, pero que se encuentran complementando el proceso, es decir que con el niño 4. DT20H, la causa de que el participante se haya roto la patita es porque cayó en la trampa. Así también con la niña 5. DT30M, donde producto de que el sapito saltara de noche no dejara dormir a los demás. Y por supuesto, causa y efecto en el tercer ejemplo, donde la estudiante complementa el proceso con una causa por medio de una relación paratáctica entre comer mucho y engordar.

Con estos ejemplos y al ser consecutivos, se demuestra que se da en gran mayoría en segundo básico y que además como muestra Gráfico 4, es en este curso en donde aumentan las parataxis, por lo tanto se puede concluir que los estudiantes se están aproximando a las construcciones donde existen dos cláusulas desiguales y jerárquicas, donde hay una principal, sin la cual no se entendería la segunda dependiente, es decir dos cláusulas donde la segunda se relaciona con la primera en forma hipotáctica. Ya en cuarto básico aumentan los complejos clausulares hipotácticos, lo que significa que el realce en el Gráfico 8 coincide el crecimiento del realce, y que a su vez, en el Gráfico 9 disminuya el realce paratáctico.

Por último, el Gráfico 10. % promedio de locuciones hipotácticas, refleja el crecimiento exponencial de los estudiantes que fueron parte de esta investigación, ya que se observa un promedio que aumenta constantemente en torno a las relaciones hipotácticas que en este caso son parte de las locuciones, las cuales tienen dos opciones; paratácticas o hipotácticas, y los niños al construirlas en relación a esta última, demuestran el avance gramatical que adquieren ya que, como se ha mencionado, se realiza una meta-representación de un significado expuesto por otro hablante, lo que conlleva que no solo se repita lo que otro dice por medio de dos cláusulas de igual estatus donde cite, sino que además reformule el tiempo del proceso y lo adapte a su interpretación. Esto conlleva un ejercicio más elevado para el estudiante y por lo tanto generar relaciones de dependencia. Los avances si bien se reflejan en el Gráfico 10, también se ven en la siguiente tabla de la

niña 6. DT10M, expuesta a ejemplos anteriores por sus importantes cambios a nivel gramatical:

	1° Básico	2° Básico	4° Básico
	Locución hipotáctica	Locución hipotáctica	Locución hipotáctica
6. DT10M	2	3	5

Tabla 4.

Como se observa en la Tabla 4, la niña cada vez desarrolla también una capacidad de interpretación del input entregado, ya que constantemente cambia sus proyecciones locutivas desde la perspectiva paratáctica a una hipotáctica, pasando por todo un transcurso de cambios verbales que le permiten integrar información desde un lado distinto, donde hay un esfuerzo por cambiar la literalidad de las palabras dichas por la examinadora y además por los personajes de los cuentos a una forma de dependencia de cláusulas que le permite desarrollar un texto en función de la comodidad que necesita para transmitir dicho texto. El nivel de complejidad de sus narraciones sube producto de su gradual constancia en desarrollar cláusulas hipotácticas. Por lo tanto, también refleja el desarrollo de los demás estudiantes con locuciones hipotácticas que no solo son eso, sino que además construyen todo un entramado de información donde se mezclan las locuciones con circunstancias lo que nos lleva al Gráfico 5, se observan las particularidad para/hipotácticas, este tiende a mezclar las cláusulas.

Por otro lado, también se observa que existen patrones de construcción de cláusulas mayormente en los estudiantes de segundo básico que se basan en la hipotaxis, donde emplean una cláusula principal para dos dependientes, es decir que desde la cláusula principal se desprenden dos dependientes que indican por lo general una causa y la locución de una idea o causa y finalidad, como las siguientes:

y después (cuando se derritió el hielo) el lobo vio (lo que hicieron los conejitos)	α
lo que hicieron los conejitos	β
cuando se derritió el hielo	β

Estudiante: 9. DT78H, 2° Básico

(cuando le robaba la la comía la sus amigos) le hicieron un una lección por (porque siempre le quitaba la comía.)	α
cuando le robaba la la comía la sus amigos	β
porque siempre le quitaba la comía	β

Estudiante: 17. DT23M, 2° Básico

y lo animalito (cuando eh era de noche) no podían dormir (porque siempre saltaba de noche)	α
cuando eh era de noche	β
porque siempre saltaba de noche	β

Estudiante: 17. DT23M, 2° Básico

(Cuando se la quitaron), el lobo se fue corriendo muy rápido (para para que lo conejo no lo alcanzaran)	α
Cuando se la quitaron	β
para para que lo conejo no lo alcanzaran	β

Estudiante: 17. DT23M, 2° Básico

y el lobo prometió (por lo que hizo a los conejitos) (que nunca le iba a robar a nadie, nunca más)	α
por lo que hizo a los conejitos	β
que nunca le iba a robar a nadie, nunca más	β

Estudiante: 20. DT93M, 2° básico

La niña 17. DT23M, presenta mayores construcciones de tipo alfa, beta beta, lo que no quiere decir que los demás estudiantes no lo hagan o incluso en otros cursos, pero la dependencia doble a una cláusula principal o dominante, no deja de ser interesante ya que se está entregando una doble circunstancias, en una mayoría, al proceso del participante, lo que significa que el patrón tiene una complejidad característica, producto que, este tipo de construcciones no todos la realizan y relacionar de forma inmediata una causa y finalidad conlleva un esfuerzo cognitivo impresionante, como la estudiante 20. DT93M, quien además de brindar una locución hipotáctica, le suma la causa por la cual el participante debe prometer algo. Con esto se puede concluir que el contacto con el texto inicial, es decir, las tres fábulas como input, se pueden extraer distintos tipos de cláusulas y patrones que no

tienen relación directa con el texto, sino que en el contexto del estudiante, quien relata desde su experiencia no solo personal de vivencias sino que desde una lógica semántica donde las potencialidades de los recursos gramaticales se desarrollan en torno a un input simple con resultados como estas particularidades del lenguaje, que no son esperadas para niños entre las edades de cinco a nueve años, por su complejidad.

Por lo tanto, a medida que se analiza la investigación se puede notar cómo los estudiantes avanzan a un nivel léxico-gramatical de forma exponencial ya que los gráficos que se presentan en gran medida tienen una curva que constantemente se proyecta de forma gradual en aumento, lo que quiere decir que estos están en pleno desarrollo de su gramática personal. Lo que desde un punto de vista sistémico funcional, responde al enfoque primario de investigación, es decir, desde la metafunción propuesta por Halliday y Matthiessen (2004), o sea la metafunción ideacional, desde el sistema abstracto de lógica semántica como recurso de construcción de significados, ya que los estudiantes, utilizan estos para transmitir qué ocurre, a quien, cómo, dónde, etc. Como bien dice Gillian Moss (2014), elementos que derivan de la experiencia, es decir el contacto con el input.

A modo de análisis pedagógico, los aportes entregados desde los resultados y la discusión son: el aumento en la cantidad de cláusulas utilizadas, lo cual puede vincularse con la idea de que los recursos lingüísticos de los estudiantes crecen y aumentan a medida que existe una relación con el lenguaje y un contexto, tanto escolar como personal. Dicho aumento no solo permite recabar mayor información sobre el mundo del niño, sino que a su vez, demuestra un crecimiento léxico, como Halliday y Matthiessen (2004) lo proponen. De esta manera, se observa que el discurso ya no solo se construye por medio de oraciones paratáticas, sino que se complejiza con la inclusión de nuevas relaciones conceptuales, mediadas por la utilización de un mayor número y tipo de conjunciones. Por otra parte, la marca gradual y concreta del crecimiento exponencial de los estudiantes se observa en el desarrollo de las cláusulas para/hipotáticas, que si bien no son referencias significativas en términos porcentuales, es la referencia directa de cómo se comunican los niños y, por ende, cómo utilizan el lenguaje y se movilizan, desde lo más simple de este, a una complejidad clausular inesperada. También se realiza un aporte caracterizador con detalles que fueron

identificados durante el proceso de análisis de datos, los cuales otorgan peculiaridades del habla, como lo son ciertos patrones de construcción gramatical.

La presente tesis, contribuye con el profesorado con datos descriptivos desde la gramática sistémico funcional, donde se distinguen las variadas formas de expresión en que estudiantes con DTL enuncian, desde su experiencia, tres distintas narraciones. De esta forma, se muestra la estructura utilizada por niños para organizar ideas y enunciados, lo cual se observa desde un nivel específico, en el plano de la oración/cláusula y cómo las relaciones entre ellas se complejizan. Por lo tanto, el profesor puede contar con algunos datos acerca de cómo es la gramática de niños entre 5 a 8 años y, además, observar el proceso gradual en el que cambian éstas.

Finalmente, teniendo en consideración todos los saberes que rondan al estudiante con respecto a su sistema gramatical, su forma de complejizar el lenguaje y comunicación de la experiencia, queda en manos del profesorado el incluir paulatinamente, en ciclos educativos la reflexión gramatical que se busca, ya que manejaría todos los datos desde donde estimular al estudiante con esta finalidad (Giammatteo, 2013). Para los niños, no hay conciencia de una separación entre la lengua y la realidad, por lo tanto, es necesario conocer mediante el diálogo lo que estos saben acerca de sus propios conocimientos lingüísticos: *“Efectivamente, una de las observaciones colaterales realizada por los estudios sobre conceptos gramaticales es que la conversación con el adulto-investigador facilita que el alumno verbalice su reflexión metalingüística, lo que sugiere que en el marco escolar el diálogo debe ser uno de los pilares del aprendizaje”* (Fontich, 2011, pág. 44). Como menciona Fontich, la reflexión gramatical se logra entablando un diálogo entre niño e investigador, por lo cual este último debe poseer un registro de cómo se comunican los estudiantes y a su vez el nivel de manejo gramatical de estos para guiar la conversación e integrar la reflexión gramatical dentro del aula. Si fuese el caso de reflexión de gramática oracional, tiene muchas posibilidades de abordarse, pero, *“dependería de la existencia de múltiples entradas a la complejidad textual, algunas más ligadas al uso y otras más ligadas al sistema, pero todas ellas susceptibles de colaborar a construir el conocimiento metalingüístico de los alumnos”* (Fontich, 2011, pág. 42). Es decir, que el proceso

reflexivo, desde la manera en que se expresan o conciencia de las estructuras que utilizan, se puede llegar, de forma guiada, a abstracciones ricas en lo que respecta la gramática.

Conclusión

La presente investigación, se realizó con el objetivo de describir y analizar la complejidad clausular de los estudiantes de 1°, 2° y 4° básico por medio de un seguimiento y con un input que corresponde al mismo en los tres años de realizado el ejercicio, con la finalidad de observar el avance gramatical de estos y determinar si existe o no una progresión exponencial en el uso de los recursos gramaticales como las taxis y los de tipo lógico semántico para expresar significados derivados de la experiencia.

Se realiza bajo la perspectiva de la lingüística sistémico funcional con especificaciones desde la gramática que propone Halliday y Matthiessen (2004), es decir, sobre una categorización del lenguaje desde tres metafunciones, ideacional, interpersonal y textual. Siendo el enfoque principal la metafunción ideacional, más específicamente desde el sistema lógico desde donde se analizan los recursos gramaticales como taxis y de tipo lógico semántico. Lo que significa que, también se trabajan con autores como Eggins (2002), Martin, Matthiessen y Painter (1997), Moss (2014), Thompson (1996) y Butt, Fahey, Feez, Spinks y Yallop, (2000). Todos complementaron las nociones básicas para la realización del análisis sintáctico de las narraciones orales que fueron descompuestas en cláusulas para medir niveles de complejidad.

La investigación se realizó por medio de narraciones orales que fueron transmitidas y repetidas por estudiantes seleccionados de variados colegios en los cursos de primero, segundo y cuarto básico. Estas fueron transcritas y separadas en cláusulas para su posterior análisis por medio del sistema de taxis, (parataxis e hipotaxis) y también por el sistema tipo lógico semántico (proyección o expansión de las taxis y sus subsistemas como locución e idea y elaboración, extensión y realce, respectivamente). Gracias a esto fue posible establecer visiones de la progresión de los estudiantes, mediante diez gráficos que contienen la información en porcentajes y número que revelan la evolución lingüística de los estudiantes.

De esta forma es que se observan en los dos primeros gráficos, Gráfico 1. Total de cláusulas, Gráfico 2. % de distribución de los tipos de cláusulas desde la dimensión de las taxias, el crecimiento exponencial que parte desde la cantidad de cláusulas que produjeron los estudiantes en cada momento de la investigación, es decir, por cada curso se sabe con exactitud la cantidad de cláusulas que producen en total de las tres narraciones contadas (primero básico 759 cláusulas, segundo básico 1103 cláusulas y 1319 cláusulas en cuarto básico). Lo que indica que Gráfico 2 es la forma en que ese total de cláusulas se distribuye en las opciones que nos permite la gramática sistémico funcional por medio de los recursos más abstractos para producir significado. Donde se puede observar la disminución de cláusulas simplex, el intervalo de crecimiento y disminución de las cláusulas paratácticas, debido al paso gradual para una el empleo de la hipotaxis por medio de la relación de dependencia como también se refleja en el gráfico, lo que indica su crecimiento como una forma de composición distinta entre la cláusula principal o dominante y la dependiente. Por último se observa la peculiaridad de construcción que si bien, en números no nos dice mucho, se logra interpretar como un avance en la mezcla de opciones léxico-gramaticales avanzadas como la utilización de cláusulas para/hipotácticas. Las proporciones indican que los estudiantes crecen exponencialmente hacia una expresión cada vez más compleja, ya que como se observa en el Gráfico 3. % de simplex en relación al total de cláusulas, las construcciones simplex, disminuyen a medida que los estudiantes crecen en edad y con ellos su léxico-gramatical. Esto se debe principalmente a que el sistema de opciones que tienen también va creciendo, es decir, que la forma de comunicación cambia y parte desde la disminución de cláusulas simplex, para generar más relaciones de igual estatus o de dependencia. Lo que también se ve reflejado en el Gráfico 4. % de cláusulas paratácticas e hipotácticas, donde se observa el crecimiento de las hipotaxis a medida que pasan de curso los estudiantes, ya que crecen exponencialmente en su complejidad a medida que son capaces de generar cada vez más relaciones de dependencia y de igual estatus o rango. También se ve como las parataxis pasan de un estado inicial a medio alto, lo que significa y habla del estado de transición y acercamiento a las hipotaxis. Sin embargo, no es posible determinar esto con firmeza, ya que no hay registro de los estudiantes en tercero básico, donde se podría medir con mayor exactitud la transición de este paso de relaciones paratácticas a hipotácticas.

Por otro lado, también se observó la peculiaridad de la combinación de complejidad de las taxis para/hipotácticas, que si bien en números no tiene mayor importancia, si habla de la gradualidad en que se comienzan a desarrollar los complejos clausulares mayores y que por lo tanto, si se podría proyectar mejor con el paso de aún más tiempo y seguimiento constante de las cláusulas que podrían construir.

Además, también se encuentran los gráficos del desarrollo lógico semántico, donde se comienza por los dos sistemas principales de proyección y expansión de las taxis en el Gráfico 6, donde en números se expone la cantidad de estas cláusulas, es decir, que los estudiantes desde primero básico emplearon 48 y 166 proyecciones y expansiones respectivamente, en segundo básico 89 y 247 proyecciones y expansiones respectivamente, y finalmente en cuarto básico 117 y 331 proyecciones y expansiones respectivamente, lo que significa que a medida que pasan de curso adquieren mayor capacidad de relacionar información derivada de la experiencia de forma lógica y semántica, lo que proporciona una comprensión en las formas en que los estudiantes utilizan el lenguaje en función de lo que el contexto les pide. Ya que el texto entregado, contiene una cantidad de información distribuida de tal manera, que cada vez se corresponde mejor el input con el output. Por esto el Gráfico 7. % de locución e idea de las proyecciones en las taxis, no tiene mayores variaciones entre el pasar de los años. Lo cual también se puede interpretar como una forma en que los estudiantes se relacionan con el contexto, es decir, que pretenden seguir con las mismas líneas del input. Por lo cual, el Gráfico 8. % de elaboración, extensión y realce en la expansión de las taxis, también coincide con lo esperado, es decir, que no hay contradicciones entre los bajos niveles de elaboración ya que no se les pide una opinión del texto ni comentarios, y las expansiones a medida que crecen en edad disminuyen también por la transición de las parataxis a hipotaxis, y finalmente, el realce aumenta, como aumentan las cláusulas en su totalidad, es decir, que añaden cada vez más información en torno al proceso de la cláusula, generando así las relaciones de dependencia, lo que a su vez se interpreta como un crecimiento del niño en su léxico, ya que las conjunciones necesarias para la construcción de este tipo de cláusulas son complejas, y aparecen a medida de que relacionan circunstancias de causa y efecto, finalidad y acciones consecutivas.

Dentro de la investigación y análisis también se identificó una particularidad que se graficó por separado, donde muestra el promedio de realce paratáctico, lo que significa que los estudiantes construyen cláusulas desde una perspectiva causa efecto, pero con dos cláusulas de igual estatus que separadas perderían su sentido, es decir, que como simplex perderían la intencionalidad semántica de relacionar dos cosas, lo que significa que si bien pueden ser leídas por separado y ser entendidas, no se respetaría en un 100% la intención comunicativa del estudiante, porque se pasaría por alto la función por la cual fueron empleadas de tal manera.

El último gráfico expuesto es el 10, donde se muestra un promedio de locuciones hipotácticas, para demostrar el crecimiento de los estudiantes, ya que la construcción de hipotaxis por medio de una locución implica la interpretación de otro, lo que significa que no solo se integra el pensar del otro sino que además es necesario un cambio en la forma verbal en la que se presenta la información final. Por esto es que va aumentando cada vez más las locuciones hipotácticas de un 49% a un 67% de primero a cuarto básico respectivamente, lo cual es importante cuando se habla de que las locuciones en el input limitadas, el único cambio por el cual el gráfico puede variar es si son locuciones paratácticas o hipotácticas, ahí está la principal función de este gráfico, y es demostrar el crecimiento de los estudiantes donde logren vincular dos cláusulas por relaciones de dependencia.

También se expone una particularidad en la construcción de significado en un patrón encontrado, por sobre todo en los estudiantes de segundo básico, en relación a las cláusulas hipotácticas, y es que en estructura se puede ver de la siguiente manera: alfa → beta → beta, lo que significa una dependencia doble a una sola principal o dominante. Es importante el desarrollo de este patrón ya que es compleja la manera en que lo exponen los estudiantes, lo que también significa que de forma gradual presenten patrones iniciales para complejizar el lenguaje por medio de la mezcla de taxis como se ve en el Gráfico 5.

En conclusión se puede determinar el crecimiento exponencial de los estudiantes desde primero, segundo y cuarto básico, en el cual se ha analizado y descrito los resultados en porcentajes y números, donde se demuestra que el lenguaje de los estudiantes, de por si es complejo, y que además se va complejizando por medio de los recursos utilizados para la

expresión y construcción de significado, por medio del análisis de complejos clausulares e identificación de taxis, y tipos lógicos semánticos que se vinculan a la primera. A la vez y como imprevisto positivo de la investigación también se establecieron particularidades y patrones estructurales de la comunicación que incentivan a seguir la investigación como seguimiento de los niños ya analizados pero con el correr de los años.

A modo de cierre, se observa a partir de la discusión de los resultados un patrón de uso de estructuras por parte de los niños, lo que permite conocer cómo es su gramática y cómo se desarrolla en los primeros años de vida. De esto se desprende la importancia para nosotros como profesores de no considerar esta asignatura solo de forma normativa para aprender la lengua materna, sino más bien para integrar de forma gradual una modalidad reflexiva en torno a los recursos que emplean los estudiantes en su habla cotidiana, alejándolos de las concepciones necesariamente estructurales del lenguaje, y acercándolos por medio del estímulo a la importancia representativa de sus mundos al momento de construir sus enunciados, ya sea de forma escrita u oral (Fontich, 2011, Giammatteo, 2011 y Medina, 2002). La propuesta de análisis reflexivo para integrar la gramática en el curriculum construido por el MINEDUC se basa en el uso del lenguaje, así, no solo concuerda con el marco teórico expuesto en la presente tesis, sino que también por los nuevos tiempos en donde los jóvenes han adecuado de variadas formas su habla y escritura. Por todas estas razones, resulta una puerta de entrada al diálogo para conocer el lenguaje por medio de la reflexión. Si bien la gramática, como asignatura y disciplina, no es fácil de llevar si no se siente un gusto por ella, una forma de goce podría potenciarse mediante la curiosidad. Por ejemplo, hacer conscientes a los estudiantes de los complejos clausulares que utilizan para expresar sus experiencias, mostrarles que, sin necesidad de tener los conocimientos técnicos de cómo se construyen los complejos, sí logran producir oralmente o por escrito construcciones sorprendentes y complejas de analizar.

Proyecciones hacia la pedagogía

Con estos datos se podría comenzar a pensar en una investigación aún mayor, como por ejemplo, investigar qué pasa en sexto básico, o a partir de la enseñanza media. Esto, a su vez, podría observarse desde el punto de vista cognitivo, con mayor profundidad y desde

otras perspectivas. También desde un punto social, donde se pueda observar de forma comparativa lo que sucede entre colegios municipales y privados, regionales y metropolitanos, entre localidades de zonas extremas, etc, para desarrollar el mismo tipo de ejercicio y realizar un paralelo educacional, donde se puedan medir las diferencias gramaticales de los niños, el crecimiento en diferentes sectores de Chile y potenciarlas por medio de una intervención en el aula. De esta manera, se podría trabajar con el fomento de la construcción de significados experienciales por medio de complejos clausulares paratácticos, hipotácticos o aún más para/hipotácticos, y expandir la verbalización de la experiencia. A su vez, con los resultados expuestos en esta investigación, se podrían desarrollar planes para reforzar el uso de taxis y elementos del tipo lógico semántico en la sala de clases, mediante la realización de talleres de expresión oral, o incluso talleres de escritura donde se pudiese experimentar con la escritura creativa de la experiencia.

Las proyecciones de esta investigación a nivel educacional son bastantes, y todas enriquecerían el ámbito pedagógico para contribuir en el desarrollo vivo de la lengua. Vale decir, que como esta evoluciona con el paso de los años y de la mano con el ser humano existen siempre cosas nuevas por descubrir y no solo registrarlas en una bitácora, sino que llevarlas al aula de clases donde la comunicación y el pensamiento crítico son una arista que no se puede dejar de lado. Por esta razón es que una proyección de la presente tesis es lograr ser un aporte en la reflexión acerca de la necesidad de abordar conceptos gramaticales, desde una perspectiva funcional, en las salas de clases. Mediante procesos interactivos, los estudiantes pueden aprender gramática, pero desde una diversidad de aproximaciones. Por ejemplo, podrían ser capaces de reflexionar en torno a esta, y a enriquecer su escritura y oralidad. La reflexión es un proceso personal que se comparte, por lo tanto, jamás habría nociones erróneas al respecto. Dentro de las proyecciones también está el seguimiento del estudio acerca de los recursos gramaticales que poseen los estudiantes. De esta manera, podría conocerse con mayor detalle las características de todas las etapas de la enseñanza, no solo básica, sino que también la educación media. Existiendo la posibilidad de integrar la gramática a las escuelas y modelos en proceso de construcción, el profesorado tiene el deber de hacerse cargo de ellas e implementarlas en el aula, ya que como consecuencia, se enriquece al estudiante y por supuesto a la misma lengua.

Anexo 1: Cuentos de estímulo.

La ardillita glotona

Había una vez una ardillita que vivía en el bosque y era muy glotona. Todos los días la ardillita iba y les robaba la comida a todos sus amigos del bosque.

Los animalitos le quisieron dar una lección para que la ardillita no les comiera más su comida. Se les ocurrió hacerle una casa bien chiquitita, con ventanas y puertas chiquititas y adentro de la casa le dejaron: nueces, chocolates, miel, dulces, tortas y helados. La ardillita estaba tan contenta que entró en su casa y se comió toda la comida y se puso gorda, gorda. Entonces vinieron sus amiguitos para invitarla a jugar, y como ella estaba tan gorda no pudo salir ni por la puerta ni por las ventanas porque éstas eran muy pequeñas. Entonces la pobre ardillita, como no pudo salir de su casa, se puso muy triste porque no podía ir a jugar con sus amiguitos, sólo podía mirarlos por la ventana.

Entonces, prometió que nunca más iba a comer tanto, y que nunca más les iba a quitar la comida porque así ella podría salir de su casa y jugar con ellos.

El sapito saltarín

Había una vez un sapito que vivía en una laguna y que era muy saltarín. Al sapito le gustaba saltar de noche y saltaba tanto que no dejaba dormir a los otros animalitos de la laguna.

Un día los animalitos estaban tan cansados por no poder dormir que decidieron ponerle una trampa al sapito. Construyeron una red y la ocultaron entre las flores de la laguna. Entonces, cuando el sapito salió por la noche, en uno de sus saltos mortales se enredó en la trampa y se quebró una patita.

Entonces el sapito ya no podía saltar y, además, por el dolor que sentía en su patita quebrada lloraba de día y de noche. Los animalitos sintieron pena por lo que habían hecho y se dieron cuenta de que así tampoco podrían dormir, así que decidieron curarle la patita al sapito y, además, le construyeron un gimnasio para que pudiera saltar a su gusto.

Con el tiempo, el sapito mejoró y al ver el regalo que le habían hecho sus amigos se puso muy feliz. El sapito en agradecimiento prometió no saltar nunca más de noche para que todos pudieran descansar.

El lobo friolento

Había una vez un lobo que era muy friolento y pasaba todos los días muerto de frío. Cuando llegó el invierno, el lobo casi no podía caminar, ni podía comer, ni podía hablar de tanto frío que tenía. Entonces decidió hacer algo. Salió de su cueva y vio que los conejitos que vivían al lado de él tenían una estufa. Entró calladito y se la robó.

Los conejitos lo vieron y comenzaron a gritar «¡Socorro! ¡Socorro! ¡El lobo nos robó la estufa!». El lobo se fue corriendo rápidamente para que los conejitos no lo alcanzaran y se encerró en su casa con la estufa. Después de un rato se quedó dormido, pero como estaba tan cerca de la estufa se le empezó a quemar la cola y se despertó muy asustado gritando: «¡Socorro! ¡Sálvenme! ¡Se me quema la cola!»

Los conejitos lo escucharon y fueron a ayudarlo y le tiraron agua para apagarle la cola, pero como hacía mucho frío el agua se convirtió en hielo y el lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. Pero a los conejitos les dio pena dejarlo así y le pusieron la estufa para que se derritiera el hielo.

Cuando el lobo estaba bien, se dio cuenta de que los conejitos eran muy buenos y prometió que nunca más robaría nada a nadie. Los conejitos lo invitaron a quedarse en su casa y así el lobo nunca más sintió frío.

Anexo 2: Muestra de planilla de análisis.

- Primero básico:

				Elaboración
Alfa				Extensión
Beta	Hipotaxis	Expansión		Realce
1				Locución
2	Parataxis	Proyección		Idea

2. DT138M				
Había una vez una ardillita muy glotona	1	Simplex		
le robaba siempre la comida a sus amigos	1	Simplex		
y... le querían dar una lección	1	Simplex		
construyeron una casa muy chiquitita	1	Parataxis		
y dejaron chocolates, nueces, helados, torta	2	Parataxis	Expansión	Extensión
y ella se comió	1	Simplex		
y los amigos la invitaron a jugar	1	Simplex		
y estaba muy triste	alfa	Hipotaxis		
porque no podía salir a jugar	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
y prometió	alfa 1	Hipo/para		
que nunca más iba a comer mucho	beta	Hipotaxis	Proyección	Locución
y que no le iba a robar la comida	beta 2	Hipo/para	Expansión	Extensión
Había una vez un lobo que tenía mucho frío	1	Simplex		
y entonces al lado de su casa estaba la casa de los conejitos	1	Simplex		
y ellos tenían una estufa	1	Simplex		
y el lobo le robó la estufa	1	Simplex		
y él se puso a dormir	1	Simplex		
y se le empezó a quemar la cola	1	Simplex		
/ y y...y los conejitos le tiraron agua	2	Parataxis	Expansión	Realce
el agua se convirtió en hielo	1	Parataxis		
y ellos no querían dejarlo así	1	Simplex		
entonces cuando ya estaba bien prometió	alfa	Hipotaxis		
que nunca más iba a robarle las cosas	beta	Hipotaxis	Proyección	Locución
Había una ranita que saltaba mucho	1	Parataxis		
y que no dejaba dormir a los demás animales	2	Parataxis	Expansión	Extensión
entonces le pusieron una trampa	1	Simplex		
le pusieron una red entre las flores	1	Simplex		
eeeh eeeh con uno de sus saltos mortales se enredó en la trampa	1	Parataxis		

y sey seee quebró la patita		2	Parataxis	Expansión	Realce
pero los amigos tenían pena		1	Simplex		
tonce entonces (cuando él se mejoró) de la patita le hicieron una cancha	alfa		Hipotaxis		
cuando él se mejoró	beta		Hipotaxis	Expansión	Realce
para que pudiera saltar a su gusto	beta		Hipotaxis	Expansión	Realce
le hicieron una cancha		1	Simplex		

- Segundo básico:

				Elaboración
Alfa				Extensión
Beta	Hipotaxis	Expansión		Realce
1				Locución
2	Parataxis	Proyección		Idea

3. DT126H				
Habi había una vez un hormiguita que que se comía las comida de los amiguitos		1	Simplex	
Y y se comía todo todo		1	Simplex	
y depues un día hasta que le hicieron,		1	Simplex	
un estaba en....		1	Simplex	
le dieron co le dieron un pastel de chocolate		1	Simplex	
se lo dejaron encima de la mesa		1	Simplex	
y se lo comió todo	alfa		Hipotaxis	
hasta que engordó	beta		Hipotaxis	Expansión
y no. Y después quería salir a jugar con sus amigos		1	Parataxis	
y no pudo	alfa 2		Parataxis	Expansión
porque engordó	beta		Hipotaxis	Expansión
y nn y no podía salir por la por ni la ventana y ni la puerta	alfa		Hipotaxis	
porque era muy chiquitita.	beta		Hipotaxis	Expansión
Y des y después emmmmm to le quis no se iba a comer más la comidas de los amiguitos	alfa		Hipotaxis	
para no engordar.	beta		Hipotaxis	Expansión
Había una vez un sapito, un sapito ques que le gustaba saltar de día y de noche		1	Simplex	
y no dejaba y no dejaba salta		1	Parataxis	

y no dejaba dormir a los animalitos que viva en otra parte	2	Parataxis	Expansión	Realce
Y después los animalitos estaba cansado de... de no dormir por toda la noche	1	Simplex		
Y les y ... tuv y tuvieron una idea de hacerle una trampa al sapito	1	Simplex		
en uno de los saltos mostales del sapito se quebró una patita	1	Simplex		
y cayó en la trampa.	1	Simplex		
Y y después lloraba toda la noche por el dolor de la patita	1	Simplex		
Los anim, los animalitos también se sintieron muy mal	1	Simplex		
y no pu y supieron que no podía también dormir con el dolor del sapito	1	Simplex		
Depues le contruyeron un gimnasio	1	Simplex		
y al tiempo se estaba mejorando la patita	1	Simplex		
Y y depues el regalo que le dieron se le gustó mucho	1	Simplex		
y no no prometido	alfa	Hipotaxis		
nunca ma saltar de noche	beta	Hipotaxis	Proyección	Locución
Había una vez un lobito que pasaba mucho frio en el invierno	1	Simplex		
y de tanto frio no podía	1	Parataxis		
ni hablar	2	Parataxis	Expansión	Extensión
y ni aullar	alfa 3	Hipo/para	Expansión	Extensión
porque hacía mucho frio	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
y se y se coneg... se congelaba todo.	1	Simplex		
Y después fue fue a la casa de los conejitos	1	Simplex		
y vio	alfa	Hipotaxis		
que tenían una estufa	beta	Hipotaxis	Proyección	Idea
y callaito entró	1	Parataxis		
y se la robó	2	Parataxis	Expansión	Extensión
y después salió corriendo	alfa	Hipotaxis		
pa que lo conejito no no lo atrapara	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
Y después y después de que robo la estufa, después diperto	1	Simplex		
y vio	alfa	Hipotaxis		
que se quemaba la cola	beta	Hipotaxis	Proyección	Idea
y soco y dijo	1	Parataxis		
socorro socorro se me quema la cola	2	Parataxis	Proyección	Locución
Y lo conejito lo escucharon	1	Parataxis		

y lo fueron ayudar	2	Parataxis	Expansión	Realce
y que le le apagaron la colita con con agua	1	Simplex		
y se y se tanta agua el agua se congeló	1	Simplex		
y estaba lleno de congelado	1	Simplex		
Y después se sintieron muy triste	1	Simplex		
no podían dejarlo así	1	Simplex		
y le pusieron la estufa	alfa 2	Hipo/para	Expansión	Extensión
pa que se derritiera el agua	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
Y después y después vio	alfa	Hipotaxis		
que los conejitos era muy bueno	beta	Hipotaxis	Proyección	Idea
y lo conejito lo invitaron a la casa	alfa	Hipotaxis		
pa que se quedara con ellos.	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce

- Cuarto básico:

				Elaboración
	Alfa			Extensión
	Beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
	1			Locución
	2	Parataxis	Proyección	Idea

4. DT20H				
Había una vez una ardillita que era muy glotona que vivía en el bosque	1	Simplex		
y ella bajaba a pedirle siempre comidita a sus amigos	1	Simplex		
y elloh le quisieron mostrarle una lección	1	Simplex		
le prepararon una casita muy chiquitita con puertas y ventanas muy chicas	1	Simplex		
y le dejaron adentro nueces, chocolates, miel y torta	1	Simplex		
y luego y ella entró	1	Simplex		
y se lo comió todo	1	Simplex		
y sus amigos fueron a a invitarla a jugar	1	Parataxis		
pero ella no pudo	alfa 2	Hipo/para	Expansión	Extensión
porque se puso tan gorda	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
y no podía salir ni por la puerta ni por la ventana	1	Simplex		
y y se puso tan triste (que prometió) (que ya no ya no iba a comer tanto iba a comer tanto) (para ir a poder jugar con sus amigos)	alfa	Hipotaxis		

que prometió	beta alfa	Hipotaxis		
que ya no ya no iba a comer tanto iba a comer tanto	beta alfa	Hipotaxis	Proyección	Locución
para ir a poder jugar con sus amigos	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
(Había una vez) Un sapito saltarín		1 Simplex		
eee le guhtaba saltar		1 Simplex		
y siempre saltaba de noche		1 Parataxis		
y no dejaba dormir a loh demás		2 Parataxis	Expansión	Realce
pero ella ellos le quisieron hacer una trampa		1 Simplex		
y pusieron unah redes entre lah flores de la laguna		1 Simplex		
y él (al aparecer en la noche) (cuando quiso hacer uno de sus saltos mortales) quedó enredado en la trampa	alfa 1	Hipo/para		
al aparecer en la noche	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
cuando quiso hacer uno de sus saltos mortales	gama	Hipotaxis	Expansión	Realce
y se le rompió su patita		2 Parataxis	Expansión	Realce
y (al rompérsela) lloró tanto de día y de noche	alfa	Hipotaxis		
al rompérsela	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
que ellos tampoco le iba a dejar dormir a lo demás	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
y y así ellos tuvieron tanta pena	alfa	Hipotaxis		
que le crearon un gimnasio	beta 1	Hipo/para	Expansión	Realce
y le curaron su patita		2 Parataxis	Expansión	Extensión
y dehpués algún tiempo (al curársela) estuvo muy feliz (al tener un gimnasio)	alfa	Hipotaxis		
al curársela	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
al tener un gimnasio	gama	Hipotaxis	Expansión	Realce
y prometió	alfa	Hipotaxis		
que no iba a saltar más en la noche	beta alfa	Hipotaxis	Proyección	Locución
para po poder dejarloh dormir	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
(Había una vez) Un lobo que era muy frio frioliento		1 Simplex		
[y] él no podía comer ni ca		1 Parataxis		
ni caminar por tanto frío	alfa 2	Hipo/para	Expansión	Extensión
que tenía	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
y salió de su casa		1 Simplex		
y fue a ver la casa de los conejoh		1 Simplex		
y vio	alfa	Hipotaxis		
que tenía una ehtufa	beta	Hipotaxis	Proyección	Idea
y el dicideió robársela		1 Simplex		
y y (cuando se cuando se la robó) lo vieron los conejoh (cuando se la llevaron)	alfa	Hipotaxis		
cuando se cuando se la robó	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
cuando se la llevaron	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce

y se fue rápidamente a dejarlo en su casa	1	Simplex		
él (cuando él se quedó dormido) justo estaba muy cerca de de de la ehtufa	alfa	Hipotaxis		
cuando él se quedó dormido	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
y se le quemó la cola	1	Simplex		
y gritó	1	Parataxis		
socorro socorro se me quema la cola	2	Parataxis	Proyección	Locución
y loh conejoh ehcucharon loh ruidoh	1	Simplex		
y le tiraron agua	1	Simplex		
pero (como hacía tanto frío) se quedó en un cubo de yelo	alfa 2	Hipo/para	Expansión	Extensión
como hacía tanto frío	beta	Hipotaxis	Expansión	Realce
y así le a loh conejoh leh dio tanta pena	alfa	Hipotaxis		
que lo invitaron a su casa a quedarse con la ehtufa	beta alfa	Hipotaxis	Expansión	Realce
para que se sal para que se calentara	beta	Hipotaxis		
y él prometió	alfa	Hipotaxis		
que no le robaría nada nunca a nadie	beta	Hipotaxis	Proyección	Locución

Referencias bibliográficas

- Allende, Koza y Sotelo. (2017). Complejidad sintáctica y construcción de narración. Análisis de una tarea de recontado en niños de preescolar. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 91-113.
- Bosque, I. (2010). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Butt, Fahey, Feez, Spinks y Yallop. (2000). *Using Fuctional Grammar*. Sydney: Macquarie University.
- Coloma, Peñalosa y Reyes. (2007). Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 33-44.
- Crespo, Alvarado y Meneses. (2012). Desarrollo sintáctico: Una medición a partir de la diversidad clausular. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 80-101.
- Crespo, Koza y Sotelo. (2017). Complejidad sintáctica y construcción de narración. Análisis de una tarea de recontado en niños de preescolar. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 91-113.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial universidad.
- Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. España: Universidad de la Rioja.
- Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Espacio pedagógico*, 50-57.
- Fontich, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas I*, 38-57.
- Giammatteo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *Signos Ele*, 1-16.
- Gili Gaya, S. (1980). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf.
- Gómez, L. (2011). *Gramática, didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.

- Gutiérrez, R. (2008). El género manual en las disciplinas académicas: una caracterización desde el sistema de la obligación. *Signos*, 177-202.
- Gutiérrez, R. (2010). Especialización del discurso: una caracterización desde el sistema de la obligación. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 105-132.
- Gutiérrez, R. (2011). Descripción sistémico-funcional y gramática multiregistro. *Estudios filológicos*, 59-82.
- Halliday y Hasan. (1993). *Cohesion in english*. Londres: Longman.
- Halliday y Matthiessen. (2004). *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold.
- Jackson y Maldonado. (2015). *La complejidad sintáctica en niños pre-escolares y escolares. Con y sin trastorno primario del lenguaje*. Mexico: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Martin, Matthiessen y Painter. (1997). *Working with functional grammar*. Londres: St. Martin's Press, Inc.
- Martínez, L. M. (2007). *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. Universidad de Alicante.
- Martínez, O. (2010). La oración compuesta en el curso superior de sintaxis española de Samuel Gili Gaya: un paso hacia la lingüística del texto. *Cuadernos de investigación filológica*, 27-48.
- Maya, S. (2014). *Conectores en la complejidad sintáctica de producciones narrativas de niños en etapa escolar*. México: Centro universitario Querétaro.
- Medina, L. (2002). ¿Para qué aprender gramática en la escuela? Apuntes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana. *Onomázein*, 198-212.
- MINEDUC. (2012). *Bases curriculares 2012*. Chile: MINEDUC.
- Moss, G. (2014). Un modelo funcional del lenguaje. En D. C. N. Barletta, *El texto escolar y el aprendizaje: enredos y desenredos*. Bogota: Universidad del Norte.

- Oteíza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia: un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis.
- Peñalver, M. (1992). Nebrija: de la gramática de ayer a la gramática de hoy. *Cauce*, 221-232.
- RAE. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- RAE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa.
- RAE. (4 de Abril de 2017). *Diccionario de la lengua española - Real Academia Española*. Obtenido de Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Seco, M. (1982). *Gramática esencial de la lengua española*. Espasa.
- Serrat, Sanz-Torrent y Bel. (2004). Aprendizaje léxico y desarrollo de la gramática: vocabulario verbal, aceleración morfológica y complejidad sintáctica. *Anuario de Psicología*, 221-234.
- Silva, M. L. (2010). El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: aportes metodológicos. *Interdisciplinaria*, 277-296.
- Thompson, G. (1996). *Introducing Functional grammar*. Londres: Arnold.