



PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS EN
SUS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES

**ESTUDIO DE LA MADUREZ SINTÁCTICA DE ESTUDIANTES DE
PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LA ISLA DE GRAN CANARIA**

Anwar Hawach Umpiérrez

Directores: Dr. D. José Antonio Samper Padilla

Dra. D^a Marta Samper Hernández

Las Palmas de Gran Canaria, septiembre de 2022

DOCUMENTOS FIRMADOS

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

ESCUELA DE DOCTORADO

Programa de doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus
contextos socioculturales.

Título de la Tesis

**ESTUDIO DE LA MADUREZ SINTÁCTICA DE ESTUDIANTES DE
PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LA ISLA DE GRAN CANARIA**

Tesis Doctoral presentada por D. Anwar Hawach Umpiérrez

Dirigida por la Dra. D^a. Marta Samper Hernández

La Directora,

El Doctorando,

Las Palmas de Gran Canaria, a 9 de septiembre de 2022

AGRADECIMIENTOS

Mis más sinceros agradecimientos van dirigidos a todos aquellos que me han acompañado desde el principio en este camino. A todos aquellos que me han apoyado, corregido, ayudado a levantar y animado cuando las fuerzas fallaban. A todos aquellos que, desde el silencio, han estado a mi lado. A todos aquellos que han aportado su granito de arena para que este trabajo viera la luz. A todos aquellos que están en mi memoria y no me quiero olvidar de ellos.

A José Antonio y Clara por sembrar la semilla.

A Marta por su generosidad y compañía.

A Ana por sus confidencias.

A Ángela y Daniel por estar siempre.

ABSTRACT

The current research tries to analyze the indexes of syntactic maturity, that is to say the ability to produce complex sentences and phrases, among the students of Gran Canaria island (Spain). This is a study and an assessment of the syntactic complexity among students at mandatory and non-mandatory levels of education, this indicates that we will work on the development of the syntax and its evolution all through the educational life of Canarian students; in this way, we will analyze and compare which are the real characteristics of these compositions made by pupils from the first educational levels of Primary School to *Bachillerato*. We will also try to verify if it exists, as many previous studies state, an interrelationship between the development of linguistic capacity and the chronological maturity that school years give. This topic may be grouped under the context of sociolinguistic studies on the production of written texts created by children and teenagers during the school years, specifically it is framed under the topic of psicolinguistics and linguistics applied to the teaching of Spanish as a mother tongue.

To create this piece of work we will follow the rates designed by K. Hunt for the analysis of syntactic maturity, that years after M. Véliz moved to the Spanish language. We will also take into account the research made by Torres González due to geographical reasons.

We will show the theoretical frame to measure the syntactic maturity and we will introduce Hunt's concepts and indexes as a reference through the process of our piece of work. We will present the methodology we followed on this study: how we selected the sample, how we shaped our corpus and how we carried out the statistical analysis of the final results.

We will deal with every single index to measure the syntactic maturity in an individual way (primary indexes, clausal secondary indexes and non-clausal secondary indexes), and we will also analyze the results according to the suggested social variables. After the analysis of each group, we will compare and make a statistical test to know the correlation degree. In the analysis of the clausal secondary indexes we will add a qualitative study.

At the end, we will compare the results we have obtained in our research with other studies carried out on the syntactic maturity of students, paying special attention to those made in the Spanish language. We will end up with our conclusions regarding the objectives and hypothesis considered at the beginning of this piece of work.

Keywords: syntactic maturity, applied linguistics, Hunt's indexes, Spanish teaching, sociolinguistics.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	5
1.1 TEMA DEL TRABAJO	5
1.2 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	6
1.3 OBJETIVOS	7
1.4 DEFINICIÓN DE VARIABLES	7
1.5 HIPÓTESIS	8
1.6 ESTRUCTURA DEL TRABAJO	8
CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN	10
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO PARA LA MEDICIÓN DE LA MADUREZ SINTÁCTICA	22
3.1 CONCEPTOS DE UNIDAD TERMINAL Y CLÁUSULA	22
3.2 ÍNDICES HUNTIANOS DE MADUREZ SINTÁCTICA	23
3.2.1 ÍNDICES PRIMARIOS	23
3.2.2 ÍNDICES SECUNDARIOS	25
3.2.2.a ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES	25
3.2.2.b ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES	27
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA	29
4.1 MUESTRA	29
4.2 CORPUS	41
4.3 ANÁLISIS DEL CORPUS	42
4.4 ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS	43
CAPÍTULO 5: RESULTADOS DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS	45
5.1 LONGITUD PROMEDIO DE LA UNIDAD TERMINAL	45
5.2 LONGITUD PROMEDIO DE LA CLÁUSULA	67
5.3 PROMEDIO DE CLÁUSULAS POR UNIDAD TERMINAL	87

5.4 COMPARACIÓN DE LOS TRES ÍNDICES PRIMARIOS SEGÚN LAS DISTINTAS VARIABLES	108
5.5 PRUEBA DE RELACIÓN ESTADÍSTICA ENTRE LOS ÍNDICES PRIMARIOS DE MADUREZ SINTÁCTICA	111
CAPÍTULO 6: RESULTADOS DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES	114
6.1 PRIMER ÍNDICE SECUNDARIO CLAUSAL (CLÁUSULAS ADJETIVAS)	114
6.1.A. ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS CLÁUSULAS ADJETIVAS	135
6.2 SEGUNDO ÍNDICE SECUNDARIO CLAUSAL (CLÁUSULAS SUSTANTIVAS)	149
6.2.A. ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS	167
6.3 TERCER ÍNDICE SECUNDARIO CLAUSAL (CLÁUSULAS ADVERBIALES)	172
6.3.A ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES	190
6.4 COMPARACIÓN DE LOS TRES ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES PARA TODA LA MUESTRA SEGÚN LAS DISTINTAS VARIABLES	200
6.5 PRUEBA DE RELACIÓN ESTADÍSTICA ENTRE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES DE MADUREZ SINTÁCTICA	203
CAPÍTULO 7: RESULTADOS DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES	207
7.1 ANÁLISIS DE LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS	208
7.2 ANÁLISIS DE LOS DETERMINANTES POSESIVOS	228
7.3 ANÁLISIS DE LOS COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES DEL NOMBRE	248
7.4 ANÁLISIS DE LAS APOSICIONES	267
7.5 COMPARACIÓN DE LOS CUATRO ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES PARA TODA LA MUESTRA SEGÚN LAS DISTINTAS VARIABLES	286
7.6 PRUEBA DE RELACIÓN ESTADÍSTICA ENTRE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES DE MADUREZ SINTÁCTICA	288
CAPÍTULO 8: COMPARACIONES CON ESTUDIOS ANTERIORES	292
8.1 COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS	293

8.2 COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES	301
8.3 COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES	306
CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES	312
9.1 CONCLUSIONES SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD.	312
9.2 CONCLUSIONES SEGÚN LA VARIABLE SEXO	315
9.3 CONCLUSIONES SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL	319
9.4 CONCLUSIONES SEGÚN LA COMPARACIÓN CON EL ESTUDIO REALIZADO EN TENERIFE	322
9.5 CONCLUSIONES SEGÚN LAS HIPÓTESIS	322
BIBLIOGRAFÍA	323
ÍNDICE DE CUADROS	336
ÍNDICE DE GRÁFICOS	348

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1 TEMA DEL TRABAJO

El presente trabajo de investigación pretende analizar los índices de madurez sintáctica, concebida como la capacidad de producir estructuras oracionales complejas, de los estudiantes de la isla de Gran Canaria. Se trata, pues, de un estudio y valoración de la complejidad sintáctica en estudiantes de etapas obligatorias y no obligatorias, lo que implica que trabajaremos el desarrollo de la sintaxis y su evolución a lo largo de la vida educativa de los alumnos; por ello, analizaremos comparativamente qué características revisten las composiciones narrativas de los estudiantes desde que empiezan la etapa de primaria hasta su finalización en el bachillerato e intentaremos verificar si existe, como señalan algunos estudios previos, una correlación entre el desarrollo de la capacidad lingüística para la escritura de textos narrativos y la madurez cronológica que proporciona la evolución en los años de escolarización. Este tema puede encuadrarse en el contexto de los estudios sociolingüísticos en torno a la producción de textos escritos por niños y jóvenes en edad escolar, concretamente está enmarcado dentro de la psicolingüística y la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua materna.

Hunt (1970a, p.179) plantea que “the ability to combine more and more kernel sentences is a mark of maturity. The older a child becomes, the more he can combine”¹. Se centra en las llamadas transformaciones generalizadas, que él considera criterios apropiados para describir el desarrollo de la sintaxis. Por lo tanto, se juzgará el grado de complejidad dependiendo de las transformaciones que vayan experimentando las secuencias oracionales de los sujetos estudiados. Véliz (1986, pp.14-15) propone que “(...) dos, tres, cuatro, cinco e incluso diez o veinte oraciones básicas pueden combinarse para formar una oración más extensa y de mayor complejidad en su estructura”.

De estas afirmaciones que planteó en la década de los 70 Hunt y que más tarde también

¹ En la traducción de Véliz (1988, p.108), “la capacidad de combinar más y más oraciones es señal de madurez y mientras más edad tiene un niño más combinaciones puede hacer”.

recogieron en sus investigaciones Véliz (1986) y Olloqui de Montenegro (1991), entre otros, partirá nuestro estudio, que nos permitirá analizar la complejidad de la sintaxis de un discurso y, asimismo, establecer el grado de madurez que posee un estudiante de determinada edad para construirlo. Procuraremos, de igual modo, contribuir al conocimiento acerca de algunas características de la adquisición del lenguaje en la comunidad de habla grancanaria.

Para la elaboración de este trabajo, seguiremos las pautas diseñadas por Hunt para el análisis de la madurez sintáctica, que posteriormente Véliz trasladó a la lengua española. Tomaremos, igualmente, como punto de referencia las investigaciones llevadas a cabo por Torres González por razones geográficas.

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La situación específica de las Islas Canarias no ha sido abordada desde los trabajos de Torres González, que se centraba en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de la isla de Tenerife. Sin embargo, la realidad propia de la isla de Gran Canaria todavía no ha sido investigada.

Tres décadas han transcurrido desde los trabajos realizados en la isla de Tenerife y la situación de la educación en España ha experimentado un cambio sustancial. Autores como Gardner (1987,1993), Johnson y Johnson (1999, 2003), Kagan y Kagan (2009), entre otros, han motivado una modificación de la dinámica dentro del aula con la incorporación de nuevas metodologías de aprendizaje en la práctica docente. Estas nuevas experiencias didácticas, que en muchos foros se han calificado como más innovadoras y motivadoras para el alumnado de hoy en día, nos permitirán descubrir en este estudio si la competencia lingüística, en concreto la madurez sintáctica, ha experimentado algún tipo de mejora desde los últimos estudios realizados en Canarias hace treinta años. Esta investigación podría, por tanto, resultar provechosa para la elaboración de material y recursos didácticos que activen el desarrollo de la capacidad sintáctica en nuestros alumnos. Se podrían, igualmente, actualizar trabajos de aplicación ya existentes, como los realizados por López Morales, Samper Padilla y Hernández Cabrera (1991) sobre la producción y comprensión de textos. Como afirma Di Tullio, “las informaciones obtenidas podrían aprovecharse para promover el desarrollo de la conciencia metalingüística y metacognitiva al servicio de las prácticas de comprensión y de producción discursivas” (2000, p.14).

1.3 OBJETIVOS

A partir de lo dicho, los propósitos que perseguimos en nuestra investigación son los siguientes:

1. Conocer los índices de madurez sintáctica alcanzados por los alumnos grancanarios en 2º, 4º y 6º de Primaria; 2º y 4º de Secundaria; y 2º de Bachillerato.
2. Establecer la distribución de los índices de madurez sintáctica según las variables curso, sexo y nivel sociocultural de los estudiantes.
3. Comparar los resultados obtenidos en este trabajo con los estudios realizados en Canarias hace tres décadas.

1.4 DEFINICIÓN DE VARIABLES

La variable dependiente es el tema central de nuestra investigación y es definida como la habilidad de un sujeto para elaborar unidades sintácticas complejas. Esta variable se mide empleando índices primarios e índices secundarios².

1. Los índices primarios son:
 - a. Longitud promedio de la unidad terminal (L/UT)
 - b. Longitud promedio de la cláusula (L/CL)
 - c. Promedio de cláusulas por unidad terminal (CL/UT)
2. Los índices secundarios son los siguientes:
 - a. Índices clausales:
 - i. Promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal. (CLADJ/UT)
 - ii. Promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal. (CLSUS/UT)
 - iii. Promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal. (CLADV/UT)
 - b. Índices no clausales. Modificadores nominales:
 - i. Promedio de calificativos por unidad terminal. (CAL/UT)
 - ii. Promedio de posesivos por unidad terminal. (POS/UT)
 - iii. Promedio de frases preposicionales por unidad terminal. (FRPREP/UT)
 - iv. Promedio de aposiciones por unidad terminal. (APOS/UT)

² Como ya comentaremos, estos índices propuestos por Hunt (1970b) para el inglés, serán posteriormente validados para el español por Véliz (1986).

Las variables independientes que estudiaremos en nuestro trabajo son el nivel de escolaridad, sexo y nivel sociocultural.

1.5 HIPÓTESIS

Para la realización de este trabajo nos hemos planteado las siguientes hipótesis:

1. La madurez sintáctica del alumnado aumenta a medida que se avanza en la escolaridad y, por tanto, está relacionada con su crecimiento cronológico y cognitivo. En consecuencia, se establecen relaciones asociativas entre los índices estudiados y la variable edad.
2. El sexo es una variable que incide significativamente en la madurez sintáctica de los estudiantes.
3. Existe una relación asociativa entre el nivel sociocultural y los índices de madurez sintáctica.
4. Los índices huntianos siguen siendo instrumentos válidos para la evaluación de la madurez sintáctica en producciones escritas por escolares de habla española.
5. Otros estudios sobre madurez sintáctica con similares características al nuestro presentan semejanzas con nuestros resultados.

1.6 ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Después de esta introducción en la que hemos justificado el tema de nuestra investigación y planteado los objetivos e hipótesis que dieron origen a nuestro estudio, abordaremos de forma completa y cronológicamente ordenada las investigaciones existentes sobre la madurez sintáctica, desde sus orígenes en la década de los 30 del pasado siglo hasta la actualidad.

A continuación expondremos el marco teórico para la medición de la madurez sintáctica y presentaremos los conceptos e índices huntianos que nos servirán de referencia en todo el proceso de nuestro trabajo. En el siguiente capítulo, mostraremos la metodología seguida en el presente estudio, desde cómo se tomó la muestra y conformamos nuestro corpus, hasta el análisis estadístico de los resultados obtenidos.

Trataremos cada uno de los índices de medición de la madurez sintáctica por separado (índices primarios, índices secundarios clausales e índices secundarios no clausales) y analizaremos los resultados según las variables sociales propuestas. Después del análisis de cada uno de los grupos realizaremos una comparación y una prueba de relación estadística para conocer su grado de correlación. En el análisis de los índices secundarios clausales (cláusulas adjetivas, sustantivas y adverbiales) añadiremos un estudio cualitativo.

Al final compararemos los resultados obtenidos en nuestra investigación con otros estudios llevados a cabo sobre madurez sintáctica en estudiantes, poniendo especial atención a los realizados en nuestra lengua, tanto en América como en España. Y, para terminar, presentaremos todas nuestras conclusiones a la luz de los objetivos y las hipótesis planteadas al inicio del trabajo.

CAPÍTULO 2

ESTADO DE LA CUESTIÓN

A continuación realizaremos un recorrido cronológico por los antecedentes fundamentales en los estudios de madurez sintáctica, desde sus orígenes hasta la actualidad. Para entender los actuales trabajos, debemos remontarnos a las primeras investigaciones realizadas en 1933 por la estadounidense La Brant, maestra en escuelas públicas que desarrolló a lo largo de toda su carrera multitud de ideas para enseñar a escribir en lugar de hacer que sus alumnos aprendieran las normas de una gramática en constante cambio. Fue la primera en proponer índices objetivos, llamados por ella “replicables”, que permitieran medir el desarrollo sintáctico de los escolares. La Brant analiza la cláusula como unidad básica de medida. Afirma, por tanto, que “since every finite predicate indicates the existence of a clause, approach to the investigation is made through the tabulation of predicates”³ (1933, p. 398). La cláusula es, según la investigadora, un predicado finito más todos los elementos que de él dependen.

Sigue siendo en Estados Unidos donde se continúan realizando estudios sobre complejidad sintáctica en textos escritos. En esta ocasión es Anderson (1937) quien toma como punto de partida los trabajos de La Brant para evaluar el índice de subordinadas a través de métodos estadísticos; sin embargo, llega a la conclusión de que se deberían crear unos nuevos índices de medición, diferentes a los utilizados hasta ese momento, ya que dichos índices no se basan en parámetros semánticos, sino únicamente en parámetros neutrales que dificultan el análisis. La investigación de Anderson resulta fiable, pero se le cuestiona la longitud de las redacciones compuestas por los encuestados y la falta de criterios específicos que encuadren las cláusulas en determinados contextos dudosos, como la clasificación de los infinitivos. Este autor afirma que existe un campo de estudio bastante extenso para poder establecer unos índices de subordinación que logren medir la complejidad sintáctica.

El lingüista estadounidense Chomsky (1965) indica que todos los seres humanos poseen una capacidad que les permite aprehender y construir oraciones que faciliten la comunicación. Establece la dicotomía competencia/actuación: mientras que la competencia hace referencia al

³ En la traducción de Checa (2004, p.68), “dado que todo predicado finito indica la existencia de una cláusula, la aproximación a su investigación se hace mediante la tabulación de los predicados”

conocimiento que el hablante tiene sobre su propia lengua, la actuación apunta al uso que se hace de ese conocimiento en situaciones concretas (1971, p.6). En su publicación *Syntactic Structures* (1957) rompe con la tradición estructuralista y busca fundamentos semánticos a la teoría sintáctica. Define la competencia gramatical o lingüística como “el conocimiento que el hablante-oyente tiene sobre su lengua” (1971, p.6) y busca modelos descriptivos de dicha competencia. Además, defiende también que los usuarios de una lengua primero poseen una lengua base, que se va desarrollando y haciendo más compleja conforme avanzan en su edad. “Solo una base puramente formal puede ofrecer sustentos firmes y fecundos para una teoría gramatical” (1957, p.100). Chomsky piensa que su teoría sintáctica “es perfectamente compatible con el deseo de que se formule de modo que pueda mantener conexiones sugestivas y significativas con una teoría semántica paralela” (1957, p.103) y define la gramática como un mecanismo para generar las oraciones de una lengua y la sintaxis como el conjunto de principios y procesos para la construcción de oraciones (1965).

A partir de las ideas de Chomsky, se retoman los estudios de La Brant y Anderson y aparecen nuevos índices para medir la complejidad sintáctica. En esta ocasión es el lingüista norteamericano Hunt (1965) el responsable de analizar las mil primeras palabras de composiciones narrativas escritas, de tema libre, de estudiantes de cuarto, octavo y duodécimo curso del University School del estado de Florida. También analiza las mil primeras palabras de dieciocho artículos periodísticos publicados en las revistas *Atlantic* y *Harper's*, de carácter principalmente expositivo. Llega a la conclusión de que existe un salto en el desarrollo sintáctico entre los resultados de los alumnos universitarios y los escritores de esos artículos.

Hunt emplea dos conceptos fundamentales de la lingüística de Chomsky (competencias y procesos) para la realización de sus estudios y, a partir de los resultados de estos análisis, el lingüista constata las limitaciones de los índices propuestos en los años 30 y sugiere tres nuevos para medir la madurez sintáctica:

1. Longitud de la “unidad mínima terminal” o “unidad-t”.
2. Longitud de la cláusula.
3. Cláusulas por unidad terminal.

Para poder llevar a cabo estas nuevas mediciones, Hunt define en primer lugar las dos unidades básicas de estos nuevos índices:

- La unidad terminal es "la unidad más corta en que puede dividirse una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo" (1970a, p.189)⁴. La llama "terminal" porque se puede aceptar gramaticalmente iniciar dicha unidad con letra mayúscula y terminarla con puntos o signos de exclamación o interrogación [y admiración] (1965, p.21).
- Define la cláusula como "un sujeto o un conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un conjunto finito de verbos coordinados" (1970b, p.193).

Más tarde, el lingüista Lope Blanch concebirá la cláusula como "la unidad nocional, de manifestación, constituida por una o varias oraciones gramaticales que expresan un contenido de conciencia completo" (1979, p.98). Y la investigadora chilena Véliz expondrá que "el concepto de cláusula de Hunt corresponde en general a lo que en la tradición gramatical del español se designa como oración simple, oración subordinada y oración subordinante" (1986, p.18). Por tanto, el grado de madurez se juzgará una vez tenidas en cuenta las transformaciones que vayan experimentando las secuencias oracionales de los individuos analizados.

Al describir el proceso mediante el cual las oraciones pequeñas crecen para transformarse en oraciones más extensas, Hunt se centra en las llamadas transformaciones generalizadas, conjunto de reglas que permiten derivar las estructuras subordinadas, elípticas o completamente formadas, que considera criterios apropiados para describir el desarrollo de la sintaxis. Estas reglas, como se sabe, describen operaciones de inserción, elisión, sustitución y traslado que actúan sobre dos cadenas subyacentes para juntarlas o incrustar una de ellas en la otra. Debido al carácter cíclico de las reglas, se pueden aplicar un número indefinido de veces, de manera que dos, tres, cuatro, cinco e incluso diez o veinte oraciones básicas pueden combinarse para formar una oración más extensa y de mayor complejidad en su estructura (Véliz, 1986, pp.14-15).

Con la aparición de estas nuevas unidades básicas, se avanzó en el estudio y análisis de la madurez sintáctica. En 1967, Hunt vuelve a aplicar sus índices a nuevos alumnos de los mismos cursos que ya había analizado en 1965 para comparar los resultados obtenidos en ambas investigaciones y alcanza las siguientes conclusiones, que serán fundamentales para organizar nuestro estudio:

- a. Los estudiantes aumentan el número de palabras por cláusula a medida que avanza su escolaridad.
- b. Igualmente, a medida que van creciendo, escriben más cláusulas por unidad terminal.
- c. El promedio de palabras por unidad terminal va aumentando igualmente con el paso de curso.
- d. Al avanzar la escolaridad de los estudiantes, va disminuyendo el número de unidades terminales.

⁴ Las traducciones de los conceptos básicos fueron tomadas de Véliz (1986).

- e. En los cursos más bajos, el número de palabras por oración no es una medida válida.
- f. La longitud de la unidad terminal es el mejor de los tres índices para medir la madurez sintáctica en los cursos superiores, seguida de la longitud de la cláusula, el promedio de cláusulas por unidad terminal y el número de palabras por oración.
- g. Para los cursos superiores, la longitud de la cláusula es un índice tan válido como la longitud de la unidad terminal⁵.

Con estos trabajos de investigación, Hunt demuestra que los estudiantes van desarrollando su madurez sintáctica a medida que progresan en su escolaridad. Igualmente llega a otras conclusiones acerca de las cláusulas subordinadas:

1. Las cláusulas subordinadas adjetivas aumentan a través de toda la escolaridad.
2. Las cláusulas adverbiales crecen de una manera más significativa en los cursos más bajos.
3. Las cláusulas subordinadas sustantivas no parecen ser un índice fiable de madurez ya que dependen de otras variables, como el modo del discurso y el tema.

Después de los primeros estudios llevados a cabo por Hunt, y durante la misma década, O'Donnell, Griffin y Norris (1967) realizaron una investigación utilizando las medidas huntianas de la longitud de la unidad terminal, pero esta vez en alumnos de guarderías (*kindergarten*) y escuelas de primaria para analizar y estudiar la progresión de la madurez sintáctica en la expresión oral y en la escrita. Después de este estudio, los autores puntualizan que el índice de Hunt es un indicador fiable para medir la estructura sintáctica de textos escritos por jóvenes y adultos.

Durante las décadas de los 60 y los 70, nos encontramos un gran número de investigadores que siguieron interesados por el estudio de la complejidad sintáctica en diversos tipos de informantes: desde estudiantes de cursos bajos hasta profesores y profesionales de otros ámbitos. Destacamos, entre otros, a los siguientes:

-Loban (1961, 1963, 1976), profesor de la Universidad de California que centra sus estudios en las capacidades lingüísticas en los grados intermedios del alumnado de primaria (1961), en el lenguaje de los niños de escuelas primarias (1963) y en el desarrollo del lenguaje de estudiantes desde el jardín de infancia hasta el duodécimo grado (1976). Establece el

⁵ Hunt enuncia que “conforme los alumnos se hacen mayores tienden a consolidar en sus unidades-T un mayor número de lo que los gramáticos generativos denominan constituyentes oracionales. Un constituyente oracional es algo abstracto, no algo observable de forma concreta y tangible como una palabra. *Grosso modo*, un constituyente racional es la estructura abstracta que subyace a la más simple de las oraciones -lo que solía llamarse oraciones básicas-” (1977, p.44).

concepto de “unidad C” (*Communication Unit*) para estudiar la sintaxis en producciones orales. Incluye en este concepto predicaciones no verbales, que son muy recurrentes en la expresión oral. Sus estudios se centran en describir la aparición de distintas estructuras sintácticas, que aumentan con la edad.

-Witte y Sodowsky, afiliados a la Universidad Estatal de Kent, presentan en 1978 un trabajo sobre madurez sintáctica en composiciones escritas de estudiantes universitarios de primer año; el mismo Stephen P. Witte se plantea en 1983 la fiabilidad de la longitud de la unidad-T. En ambas publicaciones se concluye que existen variables más fiables para medir la madurez sintáctica que la unidad terminal, pero deberían usarse durante periodos de tiempo más largos y con muestras más amplias que en las utilizadas en su estudio.

-Stewart (1978) de la Universidad de New Brunswick (Canadá) centra sus análisis en la madurez sintáctica en estudiantes universitarios canadienses. El objetivo fundamental de este estudio fue llegar a una evaluación transversal de la relación entre la madurez sintáctica y la habilidad en la mecánica de la escritura y valorar el grado de influencia entre esta relación y las calificaciones otorgadas por los maestros a sus estudiantes.

Sin embargo, no todos los autores aceptaron los índices empleados por Hunt. Endicott (1973) propone una nueva escala para medir la complejidad sintáctica, otorgando pesos específicos a distintas transformaciones que experimenta la unidad terminal. Con esta propuesta no se llegan a determinar las estructuras profundas, sino que simplemente se define un nivel básico del lenguaje en el que solamente existen morfemas de tiempo y transformaciones obligatorias, que no se llegan a especificar. Golub y Kidder (1974) plantean un nuevo término, *índice de densidad sintáctica*⁶. Este índice analiza la unidad terminal y pretende determinar el modo en que los estudiantes utilizan determinadas estructuras sintácticas y cuáles de ellas creen que serán evaluadas positiva o negativamente por sus profesores. No obstante, la escala de Endicott y este *índice de densidad sintáctica* serán refutados por otros autores⁷ durante los siguientes años por ser considerados menos prácticos y complejos que los índices huntianos.

A finales de la década de los 70 y principios de los 80, nos vamos a encontrar otros estudios que siguen las pautas propuestas por Hunt, pero centrándose esta vez en los modos del discurso. Cabe destacar la tesis doctoral de Crowhurst (1978), y sus estudios posteriores con

⁶ Se trata de una simple adaptación del índice de profundidad de cláusulas subordinadas expuesto por Hunt (1965). Golub y Kidder presentan una escala con doce ítems lingüísticos, con el objetivo de buscar un único índice que sea capaz de analizar el desarrollo sintáctico.

⁷ O'Donnell, Griffin y Norris (1976) estudiaron el índice de densidad sintáctica aportado por Golub y Kidder (1974) y sus resultados son más confusos que el índice promedio de longitud de la unidad terminal. Torres González (1993, p.15) afirma que el índice de densidad sintáctica es menos preciso que los índices huntianos.

Piché (1979), que se centran en el efecto que ejerce el modo discursivo en la complejidad sintáctica de estudiantes norteamericanos. Crowhurst analiza la longitud media de la unidad terminal en composiciones de discurso narrativo y argumentativo de estudiantes de sexto, décimo y duodécimo grado para determinar cualquier diferencia en la complejidad sintáctica entre los distintos modos discursivos y niveles. Concluye que en todos los niveles la longitud de la unidad terminal es mayor en el modo argumentativo que en el narrativo.

Es notable igualmente el estudio realizado por Witte y Davis (1980) en torno a la estabilidad de la longitud de la unidad terminal. Demuestran que la variabilidad entre redacciones de un mismo sujeto no será menor que la variabilidad entre sujetos y que no hay diferencia significativa entre la variabilidad de las redacciones de un mismo sujeto y la variabilidad entre redacciones del grupo cuando una de ellas pertenece a un tipo diferente de discurso (1980, p.8). Estos autores llegan a la conclusión de que el modo de discurso es un factor que influye en la complejidad sintáctica de los escritos.

Desde los primeros estudios de La Brant hasta estas últimas investigaciones que hemos mencionado, todas tienen en común que están realizadas en lengua inglesa. Tendremos que esperar a mediados de la década de los 80 para encontrar estudios de madurez sintáctica en español.

Será la investigadora de la Universidad de Concepción (Chile) Véliz la pionera en aplicar los modelos huntianos a textos escritos en lengua española. No solo los aplica, sino que llega a la conclusión de que los índices sintácticos establecidos por Hunt para el inglés son perfectamente válidos para el español. La tesis de Véliz (1986) se centra en la madurez sintáctica en el discurso escrito de cinco niveles distintos de escolares chilenos; aunque anteriormente había abordado dicha madurez en estudiantes universitarios con la colaboración de sus colegas Muñoz Rigollet y Echeverría (1985); y posteriormente tratará la evaluación de la madurez sintáctica en estudiantes de cuarto medio (1991).

Una vez analizados los índices primarios y secundarios, Véliz (1986, pp. 197-199) llega a una serie de conclusiones que marcarán una pauta para los siguientes investigadores:

- Las unidades terminales y las cláusulas son significativamente más largas y complejas en los cursos superiores que en los inferiores.
- La adición de estructuras clausales (adjetivas y adverbiales) y no clausales (calificativos, posesivos, frases preposicionales, aposiciones e infinitivos) ocasiona la mayor longitud y la complejidad de las unidades sintácticas.
- La yuxtaposición y la coordinación decrecen a medida que se avanza de curso.

- Existen determinados aspectos sintácticos que el estudiante tarda en controlar y su aprendizaje se dilata a través de los años de escolaridad: algunos tipos de cláusulas adjetivas y adverbiales.
- Las cláusulas sustantivas no dependen de la madurez del alumnado, sino de factores relacionados con el discurso.
- El proceso de adquisición de la madurez sintáctica experimenta un proceso semejante en el inglés y en el español.
- Los índices de madurez sintáctica utilizados se confirman como un instrumento de medición fiable para el estudio cuantitativo de la lengua escrita.

Después de estos primeros estudios sobre madurez sintáctica en español realizados por Véliz, nos encontraremos a lo largo de la década de los 90 abundantes trabajos por todo el mundo hispano.

En México destacan las investigaciones realizadas por Herrera Lima (1990,1991) con escolares de enseñanza elemental del Distrito Federal. En ellas corrobora la existencia de una correlación positiva entre el nivel de estudios y la extensión de las composiciones escritas. Los resultados de este trabajo muestran que el número de palabras empleadas por los encuestados aumenta según se avanza en la escolaridad y que el crecimiento más notorio se experimenta en los cursos bajos. Herrera Lima afirma lo siguiente sobre los escolares a partir del tercer curso:

El niño empieza a conocer y manejar los diferentes nexos subordinantes e inicia la sustitución de elementos, generalmente nominales, por oraciones subordinadas pero de pequeña extensión; se trata de pequeñas cláusulas que sustituyen a las cadena de oraciones coordinadas con y o con *entonces* o *después*, o simplemente yuxtapuestas, producidas por los niños de segundo grado (1991, p.218).

Rodríguez Fonseca (1991a), Vázquez Asencio (1991) y Espinet de Jesús (1992) en Puerto Rico centran sus trabajos en escolares de escuela primaria, estudiantes de escuela superior⁸ y escritores profesionales, respectivamente. Rodríguez Fonseca afirma que entre el alumnado portorriqueño existe una relación entre madurez cronológica y madurez sintáctica; y destaca que la variable escolaridad predomina sobre las variables sexo y modo de discurso. Sin embargo, Vázquez Asencio concluye que en los tres años de diferencia escolar entre los alumnos encuestados en su investigación no percibe diferencias significativas ni una mayor adquisición de madurez, aunque sí se aprecia una tendencia al crecimiento. Por otro lado, Espinet de Jesús habla de una relación asociativa entre las variables modo del discurso y sexo y la complejidad sintáctica de los escritores profesionales de su país.

⁸ Los estudiantes de la escuela superior de Puerto Rico encuestados en el trabajo de Vázquez Asencio cuentan con 14 y 17 años.

La investigación llevada a cabo en República Dominicana por Olloqui de Montenegro (1991) parte de las siguientes hipótesis:

- Existencia de un crecimiento sintáctico dependiente de la edad de los individuos.
- Ausencia de diferencias significativas entre estudiantes procedentes de distintos tipos de centros.
- La variable sexo no repercute en la adquisición de madurez sintáctica.

Olloqui de Montenegro, al igual que ya se había comprobado en estudios anteriores, concluye que existe una estrecha relación entre la edad de los encuestados y su madurez sintáctica, mientras que factores como el sexo, el nivel sociocultural o el tipo de centro educativo (público o privado) no resultan significativos.

En España, las primeras investigaciones que encontramos son las realizadas en la isla de Tenerife por Torres González (1992, 1993, 1994, 1996, 1997), quien centra sus trabajos, por un lado, en estudiantes no universitarios y, por otro, en escritores de las Islas Canarias. En cuanto al primer grupo, establece una relación entre la edad y su madurez sintáctica, lo que le permite fijar vínculos con los estudios realizados para el inglés y con los del mundo hispánico; y no encuentra correspondencia con las variables sexo y estratos socioeconómicos. En los escritores profesionales señala una relación asociativa entre los tres índices primarios y la variable modo de discurso, pues los textos descriptivos obtienen índices más altos que los textos narrativos. Los índices secundarios y los modificadores nominales muestran resultados similares. Y la variable sexo no se manifiesta como significativa.

A finales de los años 90 y principios del nuevo milenio las investigaciones sobre madurez sintáctica en español fueron creciendo, con lo que hemos podido ampliar el conocimiento que tenemos del tema. Citaremos algunos estudios reseñables en español, realizados en Hispanoamérica, que siguieron los pasos de las investigadoras que hemos nombrado anteriormente.

Sánchez Corrales (1998) realiza un estudio de madurez sintáctica en niños preescolares costarricenses, en el que se centra en los índices primarios propuestos por Hunt, en relación con las variables sexo y tipo de centro educativo. El estudio concluye sin encontrar diferencias significativas entre las variables analizadas.

En Argentina tenemos las investigaciones de Romo de Merino y Jiménez de Martín (2000), de Delicia Martínez (2011) y de este último autor con Muse (2013). Romo de Merino

y Jiménez de Martín realizan un estudio del desarrollo de aspectos relacionados con la competencia lingüística dentro del aprendizaje de la gramática de la lengua materna en escolares de la etapa primaria. Delicia Martínez calcula los índices de madurez sintáctica en adolescentes de Córdoba y encuentra relaciones con la variable modo de organización del discurso, mientras que con la variable sexo no percibe vínculos reseñables. En 2013, Muse y Delicia Martínez llevan a cabo un estudio sobre complejidad sintáctica y discurso académico en alumnos universitarios. En dicho trabajo, emplean los índices primarios propuestos por Hunt y analizan también el grado de intensidad de incrustación por unidad terminal. Este índice mide el grado en que las cláusulas se incluyen unas en otras, es decir, informa sobre la profundidad de las incrustaciones (Véliz, 1999). Los autores determinan que el nivel de escolaridad de los estudiantes universitarios encuestados (segundo y quinto curso) es una variable que no repercute de manera uniforme sobre cada uno de los tres índices primarios de madurez sintáctica y concluyen que, en cuanto a la competencia gramatical para escribir discursos académicos, el promedio de cláusulas por unidad terminal genera diferencias significativas entre ambos grupos estudiados.

González Mafud (2007), en su trabajo con escolares cubanos de educación primaria, describe y analiza los indicadores principales de madurez sintáctica. Examina los índices primarios y secundarios a través de las siguientes variables: escolaridad, municipio (centro o periferia), tipo de escuela (externa o seminternas, normal, deportiva o de arte), tipo de texto (libre o controlado) y sexo. González Mafud no encuentra diferencias significativas según las distintas variables estudiadas, salvo en el grado de escolaridad y en la variable sexo, donde se destaca una superioridad de las informantes femeninas.

Encontramos un estudio relevante en Colombia, realizado por Hernández Ochoa, Duarte Huertas y Espejo Olaya (2013), que trata la madurez sintáctica en español de los estudiantes de la Universidad de La Salle (Bogotá) y cuyos resultados revelan lo siguiente:

La madurez sintáctica es un proceso que continúa a lo largo de toda la formación del individuo (...). También se puede afirmar que el tipo de texto es una variable que incide en el desarrollo de la madurez sintáctica, puesto que los textos argumentativos presentan una estructura más compleja que los narrativos. (Hernández Ochoa, Duarte Huertas y Espejo Olaya, 2013, pp. 1-2)

En México podemos citar la investigación de López Trejo (2013), que gira en torno a la complejidad sintáctica observada en el discurso argumentativo de preadolescentes, adolescentes y adultos jóvenes; y los estudios de Jackson y Maldonado (2015, 2016), de la Universidad Autónoma de Querétaro, que llevan a cabo investigaciones sobre niños con trastornos de lenguaje o trastorno específico de lenguaje.

Guzmán Lanza, profesor de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, realiza en 2014 un estudio de madurez en estudiantes universitarios hondureños. Únicamente analiza los dos primeros índices primarios e introduce una nueva variable independiente como es el prestigio educativo del centro.

En Chile, destacamos a Aravena y Hugo (2017), de la Pontificia Universidad Católica, que investigan el desarrollo de la complejidad sintáctica en textos narrativos y explicativos escritos por estudiantes de enseñanza secundaria; sus resultados muestran que la edad y el nivel socioeconómico repercuten en la madurez sintáctica de los estudiantes. También en Chile encontramos el estudio sobre complejidad sintáctica en alumnos de primaria de Negrete Bobadilla (2016), centrado en el desarrollo de la subordinación adverbial.

En España, y siguiendo el modelo de Torres González, podemos destacar los estudios de Checa García (Almería), que abordan los índices secundarios clausales (2003), las medidas de madurez sintáctica aplicadas a las lecturas del español como lengua extranjera (2006), los índices primarios en adolescentes almerienses (2007), y, junto a Lozano (2002), una reflexión de los índices huntianos a la luz de las distintas corrientes generativistas; la investigación de Torres López (Granada, 2003) con alumnos del último curso de enseñanza preuniversitaria; y las aportaciones de Bartolomé Rodríguez (Madrid, 2009, 2016, 2021) a la madurez sintáctica relacionada con la adquisición de una segunda lengua y con la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación.

Otro trabajo destacable sobre madurez sintáctica es el realizado por Muñoz Arias (2014), que pretende demostrar la existencia de diferencias en la complejidad sintáctica de dos lenguas tan dispares como son el español y el japonés. En el estudio compara textos escritos en ambos idiomas por adultos y utiliza los índices sintácticos secundarios de Hunt. Los resultados muestran que los textos japoneses presentan mayor frecuencia de cláusulas coordinadas y subordinadas.

Aparte de los estudios anteriormente citados, las investigaciones sobre la madurez sintáctica en el mundo hispano siguen siendo prolíficas en los últimos años. Destacamos a continuación algunos de estos trabajos recientes, que presentan similitudes con el nuestro.

Peñaloza Castillo (2017) afirma que el aumento de la complejidad sintáctica evidencia el desarrollo lingüístico de los niños. En su estudio con preescolares y escolares chilenos emplea los índices huntianos primarios y secundarios de madurez sintáctica, pero obtenidos a partir de la oralidad del alumnado. Y concluye de la siguiente manera:

En los resultados se observa que no todos los índices aumentan al contrastar los dos grupos. Solo aumenta un índice primario de densidad clausular dentro de las oraciones complejas y el número de subordinadas sustantivas, particularmente en las etapas narrativas de presentación y final; en paralelo, disminuye el número de subordinadas adverbiales en la fase de final. Estos resultados evidencian que, si bien se observa un aumento en algunas medidas de complejidad al contrastar los grupos, el desarrollo de estas habilidades no presenta un mismo patrón en todas las dimensiones, lo que puede deberse a factores discursivos o del propio proceso de desarrollo lingüístico (2017, p. 334).

Otra investigación reseñable en 2017 es la realizada por Almendas, que analiza el comportamiento de los indicadores de madurez sintáctica en textos escritos por estudiantes universitarios de Panamá y los relaciona con las variables edad, colegio de procedencia, facultad donde realiza sus estudios y nivel educacional de los padres. La autora afirma que la única variable que no repercute significativamente en la adquisición de madurez sintáctica del estudiantado es el nivel educacional de los padres.

En 2018, Ibarra Castillo realiza un estudio sobre madurez sintáctica en textos narrativos de alumnas peruanas de educación secundaria y la influencia que reciben de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La autora alude al marco teórico propuesto por Chomsky en *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (1971) para concluir que el concepto de madurez sintáctica se asocia al desarrollo de la competencia lingüística y destaca la elisión y la incrustación como recursos fundamentales para la combinación de oraciones. El mismo año vio la luz una publicación nuestra (Hawach Umpiérrez, 2018) que analiza los índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Las Palmas de Gran Canaria.

A finales de 2020 se publica una investigación cuyo principal objetivo es conocer la madurez sintáctica en las producciones escritas de estudiantes de la educación secundaria de Costa Rica. La autora, Arce Cascante, parte de los principios básicos de Hunt, aunque integra fundamentos teóricos sobre competencia comunicativa y política curricular. También, incluye aspectos relacionados con la atención a la diversidad en el aula y adquisición del lenguaje desde los postulados de Vygotsky (1995). Sin embargo, lo más llamativo de la investigación es la creación de un *software* llamado Madurez Sintáctica (MASIN)⁹ que permite analizar los tres índices primarios de madurez sintáctica en composiciones escritas.

En Lima (Perú) destacamos, igualmente, un trabajo realizado en 2020 por Barrios Olivera, Carpio Gonzales y Obregón Casas, investigadores de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, que tiene como principal objetivo diagnosticar el grado de madurez sintáctica en la producción de textos narrativos de estudiantes del curso equivalente a

⁹ No han sido publicados, a fecha de hoy, más trabajos que hayan empleado el *software* MASIN.

nuestro 2º de ESO. Analizan los índices primarios y concluyen que la mayoría de los estudiantes encuestados tiene un nivel bajo de madurez sintáctica.

Montenegro y Aristazábal (2020) realizan un estudio cualitativo-descriptivo de frecuencias con niños colombianos de 10 años, nuestro 5º de Primaria, para analizar aspectos sintácticos y semióticos de narrativas escritas y orales; y concluyen que “las características formales y semióticas del lenguaje pueden diferir según el formato y las estrategias que acompañan el proceso de dominio del código escrito” (p.88).

Las publicaciones más recientes las encontramos en 2021. Una de ellas es la realizada en Sevilla por De Alba Quiñones, que emplea los conceptos huntianos para su trabajo de literacidad avanzada en estudiantes universitarios; sus resultados señalan que “existe una relación entre una mayor madurez sintáctica y los siguientes índices: la longitud promedio de la oración, la longitud promedio de la unidad terminal y el promedio de cláusula por unidad terminal” (pp. 1-2). Ese mismo año Bartolomé Rodríguez realiza un estudio comparativo de los índices de madurez sintáctica entre las generaciones anteriores y posteriores a internet y concluye que la exposición a las tecnologías de la información y la comunicación no afecta de forma negativa a la madurez sintáctica de niños y adolescentes. Y también el profesor dominicano Alba Ovalle (2021) analiza, entre otros aspectos, la madurez sintáctica, la riqueza léxica y la disponibilidad léxica de estudiantes de Santo Domingo con el fin de contrastar el grado de competencia lingüística de los alumnos según su nivel escolar.

De la lectura de todos los estudios citados se pueden extraer una serie de conclusiones comunes, que, además, son similares a los que se llega en los trabajos sobre el inglés; entre otras, que a medida que se avanza en la escolaridad, se crece en madurez; que los mejores indicadores de madurez son las cláusulas adjetivas; que el aumento de las cláusulas sustantivas depende del tipo de discurso, más que de la persona en cuestión...

Estas investigaciones ponen de relevancia el interés que ha despertado el estudio de la madurez sintáctica en el mundo hispánico, más en Hispanoamérica que en España.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO PARA LA MEDICIÓN DE LA MADUREZ SINTÁCTICA

3. 1 CONCEPTOS DE UNIDAD TERMINAL Y CLÁUSULA

Partimos, como hemos dicho, de los índices expuestos por Hunt para medir la madurez sintáctica de los textos, y nos basaremos en sus conceptos de unidad terminal y cláusula.

Sánchez Corrales (1998) en su trabajo sobre la madurez sintáctica en niños preescolares costarricenses establece una correspondencia entre la unidad terminal y las oraciones simples o compuestas por subordinación, según la gramática tradicional. Añade que esas unidades están formadas por una cláusula de carácter principal a la que se le unen una o varias cláusulas subordinadas. Termina con las palabras de Hunt para definir dicho concepto como “la unidad más corta en que puede dividirse una pieza de discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo” (p.115).

Según los conceptos huntianos, por tanto, hablamos no ya de oración como unidad elemental, sino de unidad T o unidad mínima terminal: *mínima* porque constituye la unidad más corta en que puede dividirse un texto, sin dejar ningún fragmento como residuo; y *terminal* porque, desde un punto de vista gramatical, es aceptable que dicha oración se inicie con mayúscula y termine con punto o signo de interrogación o exclamación. De esta manera, las oraciones simples y las oraciones compuestas por subordinación y cada una de las proposiciones que forman parte de la oración compuesta por coordinación o yuxtaposición constituirán unidades terminales, y serán consideradas unidades terminales independientes (Las ardillas corrían, // las aves volaban, // y los peces nadaban [sujeto 123] ; Yo cogí fuerzas // y le dije... [Sujeto 196; 4ºESO]¹⁰).

Por cláusula entenderemos lo que la gramática ha denominado generalmente oración simple, oración principal y oración subordinada, es decir, una construcción sintáctica que está articulada en verbo y sujeto con el verbo en forma personal.

¹⁰ Los ejemplos son transcripciones literales de los sujetos encuestados en este trabajo.

A esta definición añadiremos las recomendaciones dadas en el estudio de madurez sintáctica en República Dominicana por Olloqui de Montenegro (1991), que amplía el concepto de cláusula propuestos por Hunt y Véliz porque añade los verbos en forma no personal siempre que no constituyan una perífrasis verbal y que tengan algún complemento. Estas recomendaciones serán asumidas más tarde por Torres González (1992). Entendemos, pues, como perífrasis verbal aquellos casos en los que el verbo en forma personal no tiene carga semántica y funciona únicamente como auxiliar.

En conclusión, el concepto de cláusula que vamos a manejar en nuestra investigación se corresponde con el de oración simple, con el de oración subordinante (o principal) y con el de oración subordinada.

3. 2 ÍNDICES HUNTIANOS DE MADUREZ SINTÁCTICA

3. 2.1 ÍNDICES PRIMARIOS

Para este estudio concreto, emplearemos los índices primarios huntianos de madurez sintáctica (longitud de la unidad terminal, longitud de la cláusula y cláusulas por unidad terminal), anteriormente citados, cuya fiabilidad y validez para textos escritos en español se ha confirmado en estudios anteriores.

La longitud promedio de la unidad terminal se consigue dividiendo el total de palabras por el número total de unidades terminales de cada sujeto y nos servirá para establecer una correspondencia entre su madurez sintáctica y la extensión de la unidad terminal. Según los resultados obtenidos por Hunt (1965), la longitud de la unidad terminal crece de forma estadísticamente significativa en los cursos de cuarto, de octavo y de duodécimo; y llega a la conclusión de que es el índice más válido para medir la madurez sintáctica. El lingüista norteamericano declara que el aumento de la longitud de las unidades terminales se puede conseguir de formas distintas: añadiendo cláusulas dependientes y/o ampliando la longitud de la cláusula porque el número de palabras de las unidades terminales crece con estos recursos, y observa que este aumento se debe más al procedimiento de adición que al de incrustación de cláusulas en la U-T (1970a, p.180).

Al dividir el número total de palabras del texto entre el número total de cláusulas, obtendremos la longitud promedio de la cláusula. Este índice se basa en el supuesto teórico de que la madurez sintáctica se vincula directamente con el aumento del número de palabras en el

interior de la unidad clausal, por lo tanto, a mayor número de palabras dentro de la cláusula, mayor complejidad y consistencia sintáctica presentará el discurso analizado.

Con respecto a la validez de este índice, nos encontramos a autores como La Brant (1933), que manifiesta que no constituye una escala válida para medir la madurez sintáctica de los estudiantes; y las investigaciones de McCarthy (1954), que concluyen que la longitud de la cláusula en escolares se mantiene constante a partir de determinada edad. Sin embargo, los estudios de Hunt (1965,1967) rebaten estas objeciones y demuestran que la longitud de la cláusula aumenta con el nivel educativo y la edad de los sujetos, por lo que considera válido este índice para medir el desarrollo sintáctico, algo que será corroborado para el español por autores como Rodríguez Fonseca (1991a), Espinet de Jesús (1992), Checa García (2003) o Delicia Martínez (2011), entre otros.

El índice de subordinación o promedio de cláusulas por unidad terminal lo obtenemos dividiendo el número total de cláusulas entre el número de unidades terminales del texto analizado. Este índice siempre es igual o mayor que 1 porque en cada unidad terminal hay por lo menos una cláusula. Cuando estos índices son mayores, la unidad terminal contiene varias cláusulas; es el caso de las subordinadas. Torres González (1992) afirma que la base nocional de este índice es que la madurez sintáctica se encuentra estrechamente asociada al número de incrustaciones o subordinaciones que se manifiesten en la unidad-t. En consecuencia, si se realiza este cálculo y se obtiene un índice proporcional igual a una cláusula por unidad-t, estaríamos frente a un texto formado únicamente por oraciones simples. En la medida en que ese número supera la base 1, se inferirá que el sujeto ha añadido en las unidades-t determinada cantidad de incrustaciones. Hunt (1965, p.33) manifiesta, como ya es sabido, que si multiplicamos la longitud de la cláusula por el índice de cláusulas por unidad terminal se obtiene la longitud de la unidad terminal.

Estos tres índices huntianos están relacionados entre sí, ya que el aumento de la extensión de las cláusulas o el acoplamiento de subordinadas en la unidad terminal propicia el aumento de la longitud de la unidad terminal.

3. 2.2 ÍNDICES SECUNDARIOS

Estos índices secundarios nos informan sobre la presencia de construcciones clausales y no clausales en las unidades terminales, que, como ya hemos señalado, son las unidades más cortas en la que se puede dividir un discurso. Todos estos índices secundarios, por lo tanto, ayudan a establecer en qué medida colaboran en el aumento del promedio de la unidad terminal.

3. 2.2.a ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES

Dentro de las construcciones clausales distinguimos las subordinadas adjetivas, las sustantivas y las adverbiales.

Hunt (1965) señala que las cláusulas adjetivas son las únicas construcciones clausales que presentan un crecimiento progresivo en los sujetos estudiados. El empleo de estas construcciones adjetivas, junto a los modificadores nominales no clausales, favorecen el aumento de la longitud de la cláusula y el crecimiento de la unidad terminal.

Partimos de la definición consolidada de proposición adjetiva¹¹ como aquella que desempeña, en una oración compuesta, la función de un adjetivo, o sea, expresa una característica de un nombre de la proposición principal, llamado antecedente. Pueden ir introducidas por pronombres relativos (*que; quien, quienes; el cual, la cual, los cuales, las cuales; cuyo, cuya, cuyos, cuyas*). Dentro de las subordinadas adjetivas, también hemos considerado el relativo *donde* como pronombre relativo cuando tiene un antecedente que expresa lugar (“¿Recordáis aquellos veranos en Ibiza, *donde* el mar era nuestra única inspiración?” (sujeto 197; [4ºESO]). Cuando no presenta dicho antecedente, la oración la consideraremos, adverbial de lugar (“Entonces subí a *donde* estaba mi abuelo” [sujeto 061; 4ºEP]), por asemejarnos a los estudios anteriores, aunque la *Nueva Gramática* (2009, p.1597) no ve adecuado que las oraciones introducidas por relativos sin antecedente expreso se consideren adverbiales porque funcionan como complemento circunstancial.

Las subordinadas relativas o adjetivas pueden estar introducidas también por formas no personales. Los participios serán considerados cláusula adjetiva cuando funcionen como verbos al tener algún complemento. La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009, p.2080)

¹¹ La *Nueva Gramática de la Lengua Española* utiliza el término oraciones subordinadas de relativo para referirse a las proposiciones adjetivas.

expone que en determinados contextos algunas oraciones introducidas por un gerundio pueden llegar a asimilarse en su función a una oración de relativo. En nuestro trabajo, tendremos en cuenta estas apreciaciones para la clasificación de dichas oraciones:

1. Marta y Pablo, *dejando* solo a Borja, fueron a hablar... (sujeto 124; [2°ESO]) → Marta y Pablo, *que dejaron* solo a Borja, fueron a hablar...
2. Las aves, *creyendo* que podían volar, surcaron el cielo... (sujeto 139; [2°ESO]) → Las aves, *que creyeron/creían* que podían volar, surcaron el cielo...

Los pronombres relativos, como es bien sabido, además de servir de nexo introductor, realizan una función propia del nombre dentro de la subordinada: sujeto, complemento directo, complemento indirecto, complemento de régimen, complemento predicativo, complemento circunstancial. Cuando el pronombre relativo va precedido de preposición forma un grupo preposicional que es parte integrante de la proposición adjetiva.

De la misma manera que hay adjetivos especificativos y explicativos, las subordinadas adjetivas también tienen estos dos modos de significar. Sin embargo, para nuestro trabajo no hemos diferenciado estos tipos, sino que los hemos englobado únicamente como subordinadas adjetivas.

Tradicionalmente se denominan cláusulas subordinadas sustantivas a las que desempeñan las funciones características de los sustantivos o de los grupos nominales (sujeto, complemento directo, complemento de régimen, complemento del nombre, complemento del adjetivo, complemento indirecto). Estas proposiciones van introducidas por un nexo, que puede ser una conjunción (*que, si*) o formas interrogativas (*qué, quién, cuándo, cómo, dónde...*) o por un infinitivo. Estas oraciones son conmutables por un sustantivo, aunque existen situaciones en que la sustitución no es posible y nos podemos encontrar la conmutación con un pronombre demostrativo neutro (*esto, eso, aquello*).

Autores como Seco (1930) o Gili Gaya (1978), entre otros, clasifican las oraciones subordinadas en sustantivas, adjetivas y adverbiales, según que en la oración principal desempeñen el oficio de una de esas tres categorías gramaticales. Por tanto, las oraciones adverbiales serían aquellas que realizan la misma función que los adverbios y, en consecuencia, se pueden sustituir por ellos.

Sin embargo, esta última denominación de *adverbiales* ha sido motivo de discusión entre lingüistas que rechazan esta definición. Pérez Gil (2017, p.46), en su trabajo sobre las

causales, aborda las discrepancias existentes en torno a este tipo de subordinadas en el ámbito gramatical.

Para nuestro estudio, nos basaremos en la clasificación tradicional y catalogaremos las cláusulas adverbiales en los siguientes tipos: locativas, temporales, modales, causales, finales, consecutivas, condicionales, concesivas y comparativas.

Para obtener los resultados de cada uno de los índices secundarios clausales, dividiremos por separado el número total de subordinadas (adjetivas, sustantivas, adverbiales) entre el número total de unidades terminales.

3. 2. 2. b ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES

Frente a los cinco índices secundarios no clausales propuestos por Véliz (1986, pp.105-106) para el español y secundados por otros autores posteriores, en nuestro trabajo hemos analizado cuatro modificadores nominales, ya que los participios que funcionan como adjetivos los incluimos en el índice de adjetivos calificativos¹²:

- Los adjetivos calificativos.
 - Érase una vez un gato muy astuto, silencioso y un olfato muy desarrollado (Sujeto 050; [4ºEP])
 - Me encanta tu kimono rojo y tu pelo rizado súper bonito (Sujeto 062; [4ºEP])

- Los determinantes posesivos.
 - ...y mis amigos. Mi hermano fue a baloncesto y mi otro hermano estaba en la casa (Sujeto 004; [2ºEP])
 - ...consiguió su sueño, Álvaro y Miguel que fueron sus amigos...(Sujeto 127; [2ºESO])

- Los complementos preposicionales del nombre.
 - ...es una fiesta de pijama (Sujeto 102; [6ºEP])
 - El líder de esta organización estaba atentando con los derechos de los ciudadanos (Sujeto 161; [4ºESO])

¹² Marín Gálvez (1997, pp. 375-376) señala la necesidad de abordar el fenómeno de los participios con aspecto de adjetivos mediante un análisis que incluyan, además de aspectos semánticos, consideraciones diacrónicas y morfológicas. En nuestro trabajo, por semejanzas a otras investigaciones sobre madurez sintáctica, analizaremos los cuatro modificadores nominales que fueron propuestos por Rodríguez Fonseca (1991a) y empleados por autores posteriores.

- Las aposiciones. Seguiremos la definición de aposición que proporciona la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009, p.875): secuencias en las que un sustantivo o un grupo nominal incide sobre otro y da como resultado una expresión sintáctica.
 - Por fin encuentro a Pedro, otro compañero, y le pregunté...(Sujeto 122; [2ºESO])
 - Antonio, el autor de la obra, observó...(Sujeto 221; 2ºBAC)

Calcularemos los promedios de estos índices secundarios no clausales dividiendo, por separado, el total de cada uno de los índices de cada sujeto por el número total de unidades terminales de su escrito:

- $\text{Número total de calificativos} / \text{número total de unidades terminales} = \text{Promedio de calificativos por unidad terminal (CAL / UT)}$.
- $\text{Número total de posesivos} / \text{número total de unidades terminales} = \text{Promedio de posesivos por unidad terminal (POS / UT)}$.
- $\text{Número total de complementos preposicionales del nombre} / \text{número total de unidades terminales} = \text{Promedio de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal (CPREP / UT)}$.
- $\text{Número total de aposiciones} / \text{número total de unidades terminales} = \text{Promedio de aposiciones por unidad terminal (APOS / UT)}$

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4.1 MUESTRA

Nuestro trabajo aborda la capacidad del alumnado para producir construcciones estructuralmente elaboradas, según el sistema de su propia lengua. Nos centraremos en niños y jóvenes que cursan sus estudios dentro del sistema educativo español e intentaremos encontrar un hilo conductor en las características sintácticas de las producciones escritas de estos alumnos.

Para la elaboración de la presente investigación, contamos con una muestra¹³ compuesta por 240 estudiantes de ambos sexos, de un centro educativo concertado/privado de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, pertenecientes a los niveles de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria; 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria; y 2º de Bachillerato. Participaron un total de 40 alumnos por cada curso estudiado, 20 de cada sexo, siguiendo un criterio de muestreo por cuotas con afijación uniforme. Seleccionamos estos cursos para poder tener una visión general de toda la etapa educativa de los estudiantes, desde que comienzan a adquirir los conocimientos básicos de la expresión escrita y los mecanismos esenciales de escritura hasta el momento de su salida hacia estudios superiores universitarios o profesionales. Además de la preestratificación según el sexo y el nivel de escolaridad, se ha realizado una estratificación posterior de la muestra en función del nivel sociocultural, a partir de los datos ofrecidos por los propios estudiantes.

A continuación, se presenta una serie de cuadros con los sujetos que se estudiaron, el curso en el que se encuentran y su edad exacta a la hora de realizar la prueba.

¹³ La muestra manejada se ciñe a los parámetros labovianos recogidos por López Morales (2004) para ser considerada representativa y ser un instrumento de recogida de información lo más idóneo posibles.

2° de Educación Primaria					
SUJETO	SEXO	EDAD	SUJETO	SEXO	EDAD
001	M	7 años y 8 meses	021	F	7 años y 6 meses
002	M	7 años y 1 mes	022	F	7 años y 9 meses
003	M	7 años y 7 meses	023	F	7 años y 2 meses
004	M	7 años y 1 mes	024	F	7 años y 6 meses
005	M	7 años y 3 meses	025	F	7 años y 8 meses
006	M	7 años y 4 meses	026	F	7 años y 2 meses
007	M	7 años y 1 mes	027	F	7 años y 10 meses
008	M	7 años y 9 meses	028	F	7 años y 8 meses
009	M	7 años y 10 meses	029	F	7 años y 7 meses
010	M	7 años y 8 meses	030	F	7 años y 10 meses
011	M	7 años y 9 meses	031	F	7 años y 8 meses
012	M	7 años y 7 meses	032	F	7 años
013	M	7 años y 10 meses	033	F	7 años y 3 meses
014	M	6 años y 11 meses	034	F	7 años y 8 meses
015	M	7 años	035	F	7 años
016	M	7 años	036	F	7 años y 9 meses
017	M	7 años y 6 meses	037	F	7 años y 7 meses
018	M	7 años y 1 mes	038	F	7 años y 10 meses
019	M	7 años y 7 meses	039	F	7 años y 2 meses
020	M	7 años y 4 meses	040	F	7 años y 4 meses
		$\bar{X}=7$ años y 5 meses			$\bar{X}=7$ años y 6 meses

Cuadro 4.1. Datos de los sujetos encuestados de 2° de Educación Primaria

4° de Educación Primaria					
SUJETO	SEXO	EDAD	SUJETO	SEXO	EDAD
041	M	9 años y 1 mes	061	F	9 años y 5 meses
042	M	9 años y 10 meses	062	F	9 años y 6 meses
043	M	9 años y 10 meses	063	F	9 años y 2 meses
044	M	9 años y 2 meses	064	F	9 años y 8 meses
045	M	9 años y 8 meses	065	F	9 años y 5 meses
046	M	9 años y 4 meses	066	F	9 años y 1 mes
047	M	9 años y 7 meses	067	F	9 años y 5 meses
048	M	9 años y 9 meses	068	F	9 años y 4 meses
049	M	9 años y 2 meses	069	F	9 años y 8 meses
050	M	9 años y 1 mes	070	F	9 años y 5 meses
051	M	9 años y 3 meses	071	F	9 años y 8 meses
052	M	8 años y 11 meses	072	F	9 años y 9 meses
053	M	9 años y 6 meses	073	F	9 años
054	M	9 años y 5 meses	074	F	9 años y 8 meses
055	M	9 años y 2 meses	075	F	9 años y 8 meses
056	M	9 años y 1 mes	076	F	9 años y 6 meses
057	M	9 años y 3 meses	077	F	8 años y 11 meses
058	M	9 años y 10 meses	078	F	9 años y 5 meses
059	M	9 años y 9 meses	079	F	8 años y 11 meses
060	M	8 años y 11 meses	080	F	8 años y 11 meses
		\bar{X} = 9 años y 5 meses			\bar{X} = 9 años y 5 meses

Cuadro 4.2. Datos de los sujetos encuestados de 4° de Educación Primaria

6° de Educación Primaria					
SUJETO	SEXO	EDAD	SUJETO	SEXO	EDAD
081	M	11 años y 10 meses	101	F	10 años y 11 meses
082	M	11 años y 1 mes	102	F	11 años y 9 meses
083	M	11 años y 6 meses	103	F	11 años y 10 meses
084	M	11 años y 6 meses	104	F	11 años y 8 meses
085	M	11 años y 2 meses	105	F	11 años y 1 mes
086	M	11 años y 6 meses	106	F	11 años y 8 meses
087	M	11 años y 11 meses	107	F	11 años y 3 meses
088	M	11 años y 6 meses	108	F	11 años y 8 meses
089	M	11 años y 9 meses	109	F	11 años y 2 meses
090	M	11 años y 1 mes	110	F	11 años y 1 mes
091	M	10 años y 11 meses	111	F	11 años y 2 meses
092	M	11 años	112	F	10 años y 11 meses
093	M	11 años y 8 meses	113	F	11 años y 7 meses
094	M	11 años y 8 meses	114	F	11 años y 2 meses
095	M	10 años y 11 meses	115	F	11 años y 9 meses
096	M	11 años y 2 meses	116	F	11 años y 10 meses
097	M	11 años y 4 meses	117	F	11 años y 5 meses
098	M	11 años y 8 meses	118	F	10 años y 11 meses
099	M	11 años y 1 mes	119	F	11 años y 2 meses
100	M	11 años y 1 mes	120	F	10 años y 11 meses
		\bar{X} = 11 años y 4 meses			\bar{X} = 11 años y 4 meses

Cuadro 4.3. Datos de los sujetos encuestados de 6° de Educación Primaria

2° de Educación Secundaria Obligatoria					
SUJETO	SEXO	EDAD	SUJETO	SEXO	EDAD
121	M	13 años y 6 meses	141	F	13 años y 7 meses
122	M	13 años	142	F	13 años y 8 meses
123	M	13 años y 10 meses	143	F	13 años y 10 meses
124	M	13 años y 6 meses	144	F	13 años y 8 meses
125	M	13 años y 5 meses	145	F	13 años y 3 meses
126	M	13 años y 8 meses	146	F	13 años y 2 meses
127	M	13 años	147	F	13 años y 6 meses
128	M	13 años y 10 meses	148	F	12 años y 11 meses
129	M	13 años y 4 meses	149	F	13 años y 7 meses
130	M	13 años y 10 meses	150	F	13 años y 10 meses
131	M	13 años y 5 meses	151	F	13 años y 1 mes
132	M	13 años y 6 meses	152	F	13 años y 1 mes
133	M	13 años y 2 meses	153	F	13 años y 5 meses
134	M	13 años y 8 meses	154	F	13 años y 9 meses
135	M	13 años y 7 meses	155	F	13 años y 3 meses
136	M	13 años y 10 meses	156	F	13 años y 1 mes
137	M	13 años y 2 meses	157	F	12 años y 11 meses
138	M	13 años y 6 meses	158	F	13 años y 9 meses
139	M	13 años y 9 meses	159	F	13 años y 4 meses
140	M	12 años y 11 meses	160	F	13 años y 7 meses
		\bar{X} = 13 años y 6 meses			\bar{X} = 13 años y 5 meses

Cuadro 4.4. Datos de los sujetos encuestados de 2° de Educación Secundaria Obligatoria

4° de Educación Secundaria Obligatoria					
SUJETO	SEXO	EDAD	SUJETO	SEXO	EDAD
161	M	15 años y 4 meses	181	F	15 años
162	M	15 años y 2 meses	182	F	15 años y 4 meses
163	M	15 años y 2 meses	183	F	15 años y 2 meses
164	M	15 años y 2 meses	184	F	15 años y 8 meses
165	M	15 años y 8 meses	185	F	15 años y 4 meses
166	M	15 años y 2 meses	186	F	15 años y 6 meses
167	M	14 años y 11 meses	187	F	15 años y 10 meses
168	M	15 años	188	F	15 años y 9 meses
169	M	15 años y 3 meses	189	F	15 años y 4 meses
170	M	15 años y 10 meses	190	F	15 años y 4 meses
171	M	15 años y 4 meses	191	F	15 años y 8 meses
172	M	15 años y 1 mes	192	F	14 años y 11 meses
173	M	15 años y 7 meses	193	F	15 años y 3 meses
174	M	15 años y 8 meses	194	F	15 años y 3 meses
175	M	15 años y 8 meses	195	F	15 años
176	M	15 años y 10 meses	196	F	15 años y 9 meses
177	M	15 años y 9 meses	197	F	15 años y 3 meses
178	M	15 años y 3 meses	198	F	15 años y 9 meses
179	M	15 años y 10 meses	199	F	14 años y 11 meses
180	M	15 años y 10 meses	200	F	15 años y 4 meses
		\bar{X} = 15 años y 5 meses			\bar{X} = 15 años y 4 meses

Cuadro 4.5. Datos de los sujetos encuestados de 4° de Educación Secundaria Obligatoria

2° de Bachillerato					
SUJETO	SEXO	EDAD	SUJETO	SEXO	EDAD
201	M	17 años y 4 meses	221	F	17 años y 1 mes
202	M	16 años y 11 meses	222	F	17 años y 7 meses
203	M	17 años y 2 meses	223	F	17 años y 9 meses
204	M	17 años y 6 meses	224	F	17 años y 7 meses
205	M	17 años y 1 mes	225	F	16 años y 11 meses
206	M	17 años	226	F	17 años y 3 meses
207	M	17 años y 5 meses	227	F	17 años y 9 meses
208	M	17 años y 7 meses	228	F	17 años y 2 meses
209	M	17 años y 3 meses	229	F	17 años y 9 meses
210	M	17 años y 8 meses	230	F	17 años
211	M	17 años y 1 mes	231	F	17 años y 9 meses
212	M	17 años y 1 mes	232	F	17 años y 5 meses
213	M	17 años y 5 meses	233	F	17 años y 1 mes
214	M	16 años y 10 meses	234	F	17 años y 5 meses
215	M	17 años y 9 meses	235	F	17 años y 9 meses
216	M	17 años y 3 meses	236	F	17 años y 3 meses
217	M	16 años y 11 meses	237	F	17 años y 6 meses
218	M	16 años y 10 meses	238	F	17 años y 1 mes
219	M	17 años y 4 meses	239	F	17 años y 5 meses
220	M	17 años y 5 meses	240	F	17 años y 9 meses
		\bar{X} = 17 años y 2 meses			\bar{X} = 17 años y 5 meses

Cuadro 4.6. Datos de los sujetos encuestados de 2° de Bachillerato

Las edades del alumnado que participó en el estudio corresponden, como se ha indicado, al momento exacto en el que realizaron la prueba escrita. El promedio de edad de los escolares de 2° de Primaria es de 7 años y 5 meses; un mes de diferencia con las escolares del mismo curso (7 años y 6 meses). Para 4° de Educación Primaria, ambos sexos coinciden en el promedio de edad: 9 años y 5 meses. Para sexto de Primaria es de 11 años y 4 meses, tanto para los de sexo masculino como femenino. En 2° de Educación Secundaria el promedio es de 13 años y 6 meses para los de sexo masculino y de 13 años y 5 meses para los de sexo femenino. Los alumnos de 4° de Educación Secundaria presentan una media de 15 años y 5 meses, mientras que la media de las alumnas es de 15 años y 4 meses. El último curso analizado es el que ofrece

una mayor diferencia entre los promedios de los distintos sexos: los informantes tienen un promedio de edad de 17 años y 2 meses y las chicas, 17 años y 5 meses.

A continuación ofrecemos un resumen de estos datos:

	Masculino	Femenino
2º Educación Primaria	7 años y 5 meses	7 años y 6 meses
4º Educación Primaria	9 años y 5 meses	9 años y 5 meses
6º Educación Primaria	11 años y 4 meses	11 años y 4 meses
2º Educación Secundaria	13 años y 6 meses	13 años y 5 meses
4º Educación Secundaria	15 años y 5 meses	15 años y 4 meses
2º Bachillerato	17 años y 2 meses	17 años y 5 meses

Cuadro 4.7. Media de edad de los sujetos encuestados según edad y sexo

Todas las edades de los sujetos analizados están dentro de los parámetros establecidos por la LOE (Ley Orgánica de Educación), con las modificaciones introducidas por la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa). La Educación Primaria (EP) es una etapa educativa obligatoria que comprende seis niveles académicos, que se cursan ordinariamente entre los seis y los doce años de edad:

- 1º Primaria (6 años)
- 2º Primaria (7 años)
- 3º Primaria (8 años)
- 4º Primaria (9 años)
- 5º Primaria (10 años)
- 6º Primaria (11 años)

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) comprende cuatro cursos, estructurados en dos ciclos, que se completarán de forma ordinaria entre los doce y los dieciséis años de edad, si no se repite curso. Se estructura en dos ciclos:

- 1º E.S.O. (12 años)
- 2º E.S.O. (13 años)
- 3º E.S.O. (14 años)
- 4º E.S.O. (15 años)

El Bachillerato forma parte de la Educación Secundaria postobligatoria y, por lo tanto, tiene carácter voluntario. Comprende dos cursos académicos, que se realizan ordinariamente entre los dieciséis y los dieciocho años:

- 1º Bachillerato (16 años)
- 2º Bachillerato (17 años)

Para la realización de las distintas comparaciones con estudios previos, es fundamental conocer las correspondencias con las leyes educativas anteriores. La *Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa* (14/1970, de 4 de agosto) estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, lo que conforma la Educación General Básica (EGB), estructurada en dos etapas. Tras esta primera fase de ocho cursos, el alumnado accedía al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), o a la recién creada Formación Profesional (FP). Antes de cursar estudios universitarios, había que estudiar un Curso de Orientación Universitaria (COU).

Ley actual de Educación	Ley de Educación (1970)
2º de Educación Primaria	2º de Educación General Básica
4º de Educación Primaria	4º de Educación General Básica
6º de Educación Primaria	6º de Educación General Básica
2º de Educación Secundaria Obligatoria	8º de Educación General Básica
4º de Educación Secundaria Obligatoria	2º de Bachillerato Unificado Polivalente
2º de Bachillerato	Curso de Orientación Universitaria

Cuadro 4.8. Equivalencia de nomenclaturas de las distintas etapas educativas

Otro de los parámetros evaluados es, como se ha apuntado anteriormente, el nivel sociocultural. Para poder establecer el estrato sociocultural al que pertenecen los sujetos, procedimos a la recogida de información sobre el nivel de estudios y profesión de los progenitores, que nos servirá para intentar ratificar si esta variable influye en la madurez sintáctica o si, por el contrario, este factor no repercute. En muchos estudios sociolingüísticos también se incluye el nivel de ingresos, sin embargo, para esta investigación que nos ocupa hicimos el cálculo solo con el grado de formación y la ocupación profesional, por no tener

acceso a la información sobre el nivel de ingresos de los progenitores de los sujetos encuestados.

El primer indicador¹⁴ recogido fue el nivel de estudios de los padres de los sujetos.

- Nivel 1: Sin estudios.
- Nivel 2: Enseñanza Primaria
- Nivel 3: Bachillerato Elemental o Educación Secundaria Obligatoria
- Nivel 4: Bachillerato Superior o BUP o Formación Profesional de Grado Medio
- Nivel 5: Estudios Universitarios de Grado Medio o Formación Profesional de Grado Superior.
- Nivel 6: Estudios Universitarios de Grado Superior.

Como la situación educativa en España ha cambiado en las últimas décadas, tuvimos que agrupar los estudios con algunos ligeros cambios con respecto a lo realizado en los años 90. El nivel 2 abarca a todos aquellos sujetos que realizaron los ocho cursos de la antigua Educación General Básica, los seis cursos de la Educación Primaria actual, el Graduado Escolar, o menos. El nivel 3 incluye el Bachillerato Elemental y la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) actual. El Bachillerato Superior, el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), el Curso de Orientación Universitaria (COU), o la Formación Profesional de Grado Medio se incluirían en el nivel 4. Y los últimos niveles abarcan a los que poseen estudios universitarios de Grado Medio o Formación Profesional de Grado Superior (nivel 5) y titulación universitaria de Grado Superior (nivel 6).

Para la obtención del indicador en cuestión, se cuantificó cada uno de los niveles con un número del uno al seis, es decir, al nivel 1 (sin estudios) se le asignó un 1; al nivel 2 (estudios primarios), un 2; y así sucesivamente hasta el nivel 6.

La ocupación profesional se ha clasificado atendiendo a la diferenciación que se expone a continuación y, de igual manera, se le asignó a cada grupo un valor del 1 al 6:

- 1: Desempleados. Ocupaciones elementales. Obreros sin cualificar.
- 2: Trabajadores cualificados y artesanos. Capataces y supervisores. Obreros con especialización.
- 3: Contables, administrativos y otros empleados de oficina. Empleados subalternos de menor cualificación. Pequeños comerciantes y pequeños empresarios.

¹⁴ Las clasificaciones correspondientes tanto al nivel de estudios como a la ocupación se basan en las establecidas por Samper Padilla en su obra *Estudio sociolingüístico del español de Las Palmas de Gran Canaria* (1990).

4: Jefes de nivel medio. Empleados subalternos de mayor cualificación. Empresarios de comercio, industria y servicios medios. Técnicos científicos, intelectuales, profesionales medios de la salud y la educación.

5: Profesionales universitarios de libre ejercicio: médicos, abogados, ingenieros y arquitectos; jefes de nivel superior en la administración pública y privada, personal de formación intelectual, técnica y universitaria avanzada.

6: Directores y gerentes. Empresarios de nivel superior. Altos ejecutivos. Altos funcionarios del poder ejecutivo, legislativo, judicial y militar.

Obtuvimos en primer lugar el nivel de estudios y profesión de cada uno de los padres por separado, para a continuación sumar los resultados y obtener una sola calificación por sujeto. De acuerdo con el procedimiento seguido por Samper Padilla (1990), cada sujeto recibe una puntuación que oscila entre 4 (aquellos cuyos padres no tenían ningún tipo de estudio y estaban desempleados o con ocupaciones elementales) y 24 (los que tenían ambos progenitores con estudios universitarios de grado superior y con ocupaciones a la que se había asignado el valor 6). La curva que se delimita según el gráfico siguiente nos permite distinguir tres estratos sociales:

- 1. Bajo (4-8)
- 2. Medio (9-19)
- 3. Alto (20-24)

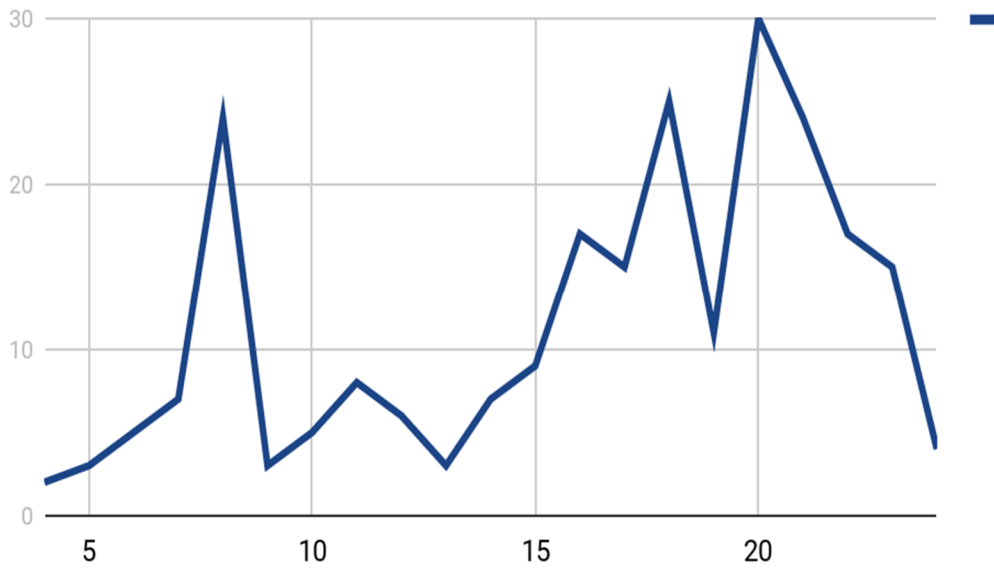


Gráfico 4.1. Perfil sociocultural de la muestra

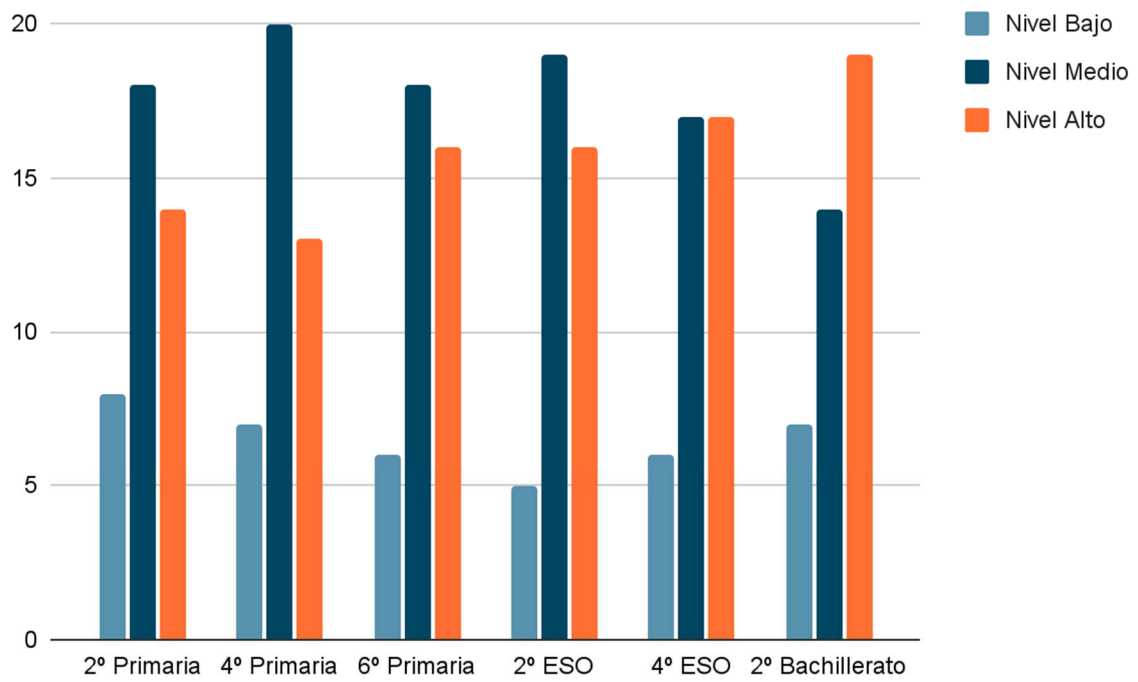


Gráfico 4.2. Número de alumnos por niveles socioculturales

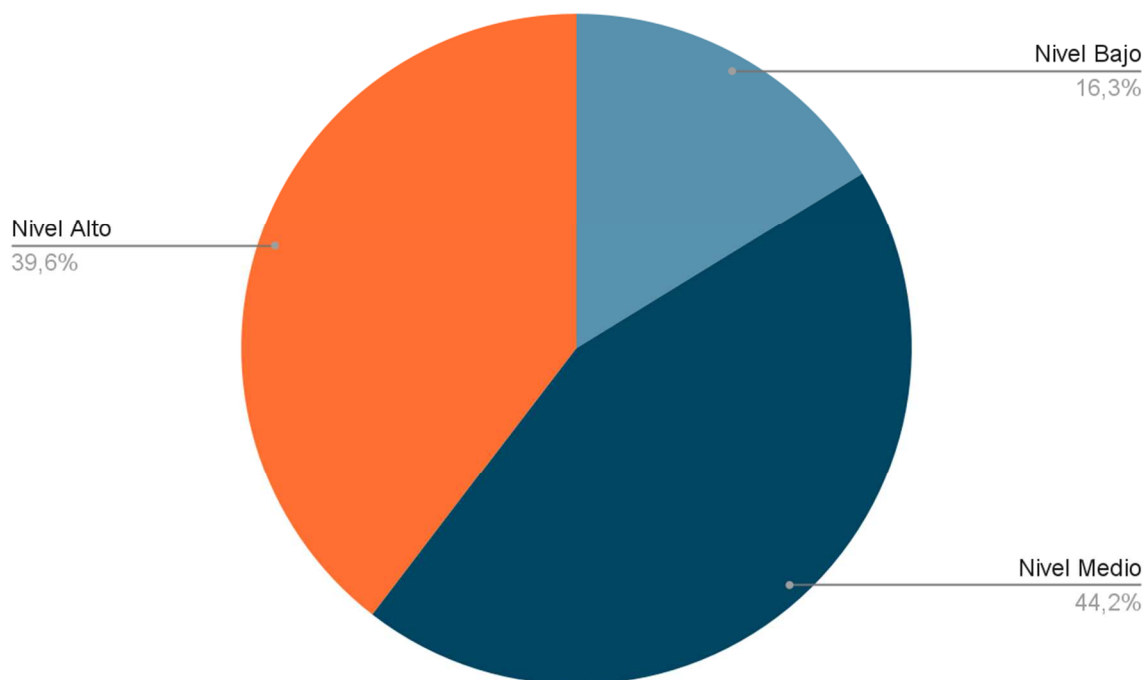


Gráfico 4.3. Total de alumnos por niveles socioculturales

4.2 CORPUS

El corpus para la realización de esta investigación está formado por doscientas cuarenta redacciones de tema libre. Todas las redacciones cuentan con un mínimo de 200 palabras, excepto en segundo de Educación Primaria. Según las características anunciadas en el currículo oficial de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, durante los primeros años de la Primaria, el alumnado se inicia en el uso de las mayúsculas y los signos de puntuación básicos. A lo largo de estos cursos iniciales se van dominando las estructuras sintácticas y ampliando el léxico activo. Se empieza con el uso de oraciones simples, y se amplía a oraciones yuxtapuestas y coordinadas. Se comienza con la escritura de textos sencillos que se combinan con imágenes, dibujos, carteles... Debido a estas características, convinimos en reducir el número de palabras por redacción en este curso específico.

El total de palabras que conforman el corpus es de sesenta y una mil doscientas sesenta y tres (61 263), repartidas en nueve mil cincuenta y siete (9 057) unidades terminales y diez mil novecientos nueve (10 909) cláusulas.

Para la recogida de los materiales, se pidió a los alumnos que realizaran, sin previo aviso, una prueba de expresión escrita de tema libre. Se realizó en la propia aula del alumnado dentro del horario escolar, en un tiempo máximo de 45 minutos. La mayoría de los participantes

terminó sus escritos en menos tiempo. Desde un punto de vista estructural, no se registraron entregas de redacciones incompletas; sin embargo, hubo que descartar determinados trabajos ya que no llegaban a la cantidad de palabras que se pedía. Una vez llevada a cabo la selección, el corpus quedó constituido, como decíamos anteriormente, por 240 redacciones: 40 por cada curso analizado.

4.3 ANÁLISIS DEL CORPUS

Cada una de las redacciones se fragmentó en unidades terminales y en cláusulas con el fin de obtener los dos índices primarios, que se alcanzan al dividirlos por el número de palabras y, después, conseguir el tercer índice dividiendo el número de cláusulas por unidad terminal:

- Número de palabras / unidades terminales = Longitud promedio de la unidad T (PAL/UT).
- Número de palabras / cláusulas = Longitud promedio de la cláusula (PAL/CL).
- Cláusulas / unidades terminales = Promedio de cláusulas por unidad T (CL/UT).

Una vez realizado el análisis de cada redacción, se llevó a cabo el cálculo de los resultados según las variables edad, sexo y nivel sociocultural.

Después de analizar los índices primarios, se buscaron las tres clases de oraciones subordinadas (adjetivas, sustantivas y adverbiales) para obtener los índices secundarios clausales:

- Número total de cláusulas adjetivas / unidades terminales = Promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal (CLADJ/UT).
- Número total de cláusulas sustantivas / unidades terminales = Promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal (CLSUS/UT).
- Número total de cláusulas adverbiales / unidades terminales = Promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal (CLADV/UT).

Igualmente, se calcularon los resultados teniendo en cuenta las tres variables sociales contempladas. Posteriormente se realizó un estudio por separado de cada una de las cláusulas subordinadas para conocer las distintas clases y nexos más frecuentes.

Para el estudio de los índices secundarios no clausales, se siguió el mismo procedimiento que para los anteriores. Cada uno de los totales de los modificadores nominales

(calificativos, posesivos, complementos preposicionales del nombre y aposiciones) se dividió por el número total de unidades terminales de cada estudiante:

- Número total de calificativos / número total de unidades terminales = Promedio de calificativos por unidad terminal (CAL / UT).
- Número total de posesivos / número total de unidades terminales = Promedio de posesivos por unidad terminal (POS / UT).
- Número total de complementos preposicionales del nombre / número total de unidades terminales = Promedio de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal (CPREN / UT).
- Número total de aposiciones / número total de unidades terminales = Promedio de aposiciones por unidad terminal (APOS / UT).

4.4 ANÁLISIS ESTADÍSTICO¹⁵ DE LOS RESULTADOS

Para el análisis estadístico de los resultados, contamos con estadígrafos¹⁶ de tendencia central¹⁷ (media, moda y mediana) y de variabilidad¹⁸ (desviación típica, coeficiente de variación y rango). Las medias (\bar{X}) nos indicarán el centro de distribución, pero necesitamos la desviación (σ) y el rango para saber cómo están situados esos datos con respecto al centro, ya que son medidas de dispersión o de variabilidad. La desviación típica nos informa sobre la distribución de los elementos alrededor de la media. El rango es un valor numérico que nos indica la diferencia entre el valor más bajo (*minimum*) y el más alto (*maximum*) para saber la oscilación que experimenta el índice analizado en los estudiantes de ese grupo. Y el crecimiento o coeficiente de variación (%) nos permitirá saber en qué cursos se produce el avance ya que nos señala el uso que cada grupo hace de las variables lingüísticas en porcentajes; se le otorgará el 100% al curso o nivel más alto, lo que nos permitirá comparar el empleo que hace ese curso/nivel con los restantes.

¹⁵ Para la realización del análisis estadístico de los resultados hemos recibido el asesoramiento del Dr. Moreno Sandoval del Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid, del Departamento de Matemáticas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y del Seminario de Matemáticas del IES Santa Lucía (Gran Canaria), a los que agradecemos profundamente su colaboración.

¹⁶ Un estadígrafo es una medida estadística de resumen correspondiente a los datos empíricos de una muestra y que se utiliza con fines descriptivos o analíticos.

¹⁷ Describen la posición que ocupa una distribución de frecuencias alrededor de un valor de la variable en estudio. La media aritmética es el centro de gravedad de los datos; la moda, el valor de la variable con mayor frecuencia; y la mediana, el valor central en el 50%.

¹⁸ Los estadígrafos de variabilidad, también llamados de dispersión, nos dan aquella medida que cuantifica el grado de variación o de concentración de los valores de una variable en torno a una medida de posición central de la distribución.

Igualmente, aplicaremos el análisis de varianza para diagnosticar la existencia de diferencias significativas entre las medias obtenidas en los distintos índices. La diferencia entre las medias de los grupos se infiere a través de la división entre la varianza (dispersión) de las medias de los grupos con respecto a la media total (varianza entre grupos) y la varianza de las puntuaciones de cada grupo (varianza dentro de los grupos). La varianza entre grupos y dentro de grupos viene representada por la media de cuadrados. Las diferencias de medias serán más significativas cuando las diferencias de las dos medias son amplias, si la desviación es baja y la muestra es grande (Muller, 1973, p.181).

Emplearemos el cálculo de la F de Snedecor para comprobar la significación estadística de las medias y la prueba de Scheffé para realizar comparaciones múltiples de las medias de grupos. Se aplicará la prueba t de Student para determinar si existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por sujetos de dos grupos, en nuestro caso, diferencias entre ambos sexos.

Etxeberría Murgiondo, Joaristi Olariaga y Lizasoain Hernández (1990, pp.192-193) señalan que en el campo de las ciencias sociales y humanidades los dos niveles de significación más frecuentes son el 5% y el 1%. Estos porcentajes, llamados valor p, marcarán el margen de confianza e indicarán la significación estadística de la muestra; es decir, si la probabilidad es menor que el nivel de significación asignado (valor $p < 0.05$ o valor $p < 0.01$) indicará un margen de confianza del 95% o 99%, respectivamente, y las diferencias, por tanto, se podrán considerar significativas. En contra, si la probabilidad es igual o superior al nivel de significación (valor $p \geq 0.05$ o valor $p \geq 0.01$) será no significativa. Para nuestro estudio emplearemos el nivel de significación 0.05 para homogeneizar todos los resultados¹⁹.

Otra prueba que tendremos en consideración es el coeficiente de correlación de Pearson (r), que mide la relación estadística entre dos variables. Dicho coeficiente puede presentar unos valores que oscilan entre el +1 y el -1. Un valor de 0 nos indicaría que entre las dos variables analizadas no existe asociación. Si el valor es mayor que 0 señalaría que al aumentar el valor de una variable, también incrementa el valor de la otra; sin embargo, si el valor es menor que 0, la asociación es negativa, es decir, mientras aumenta el valor de una variable, el valor de la otra decrece.

Todos estos datos fueron procesados a través del programa de *software* de hojas de cálculo *Microsoft Excel*.

¹⁹ El valor $p \geq 0.05$ es el valor estándar con el que se trabaja en las ciencias sociales. Un $p \geq 0.01$ es un valor muy preciso y solo tiene interés en mediciones donde se útil y relevante.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS

Los índices primarios de madurez sintáctica propuestos por Hunt para el estudio en lengua inglesa y validados por Véliz para el español son los que, como ya se ha comentado, abordaremos en nuestro estudio: longitud promedio de la unidad terminal, longitud promedio de la cláusula y promedio de cláusulas por unidad terminal.

5.1 LONGITUD PROMEDIO DE LA UNIDAD TERMINAL

A continuación ofrecemos los resultados obtenidos en el análisis del primer índice primario de madurez sintáctica, la longitud promedio de la unidad terminal, y agrupamos los datos según las distintas variables aplicadas.

- **RESULTADOS DE L/UT SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD**

Mostramos en el siguiente cuadro el número promedio de palabras por unidad terminal (\bar{X}), la desviación estándar (σ), el crecimiento o coeficiente de variación (%) y el rango de los promedios de palabras por unidad terminal de cada uno de los cursos analizados.

CURSO	\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° EP	5.78	1.23	68.72%	2.82 - 8.5
4° EP	5.87	0.90	69.79%	3.56 – 7.44
6° EP	6.33	0.84	75.26%	4.50 – 7.96
2° ESO	6.37	0.98	75.74%	3.92 – 9.06
4° ESO	7.70	1.77	91.55%	4.89 – 11.24
2° BACH	8.41	1.25	100%	6.08 – 11.58

Cuadro 5.1. Resultados estadísticos según nivel de escolaridad

Podemos comprobar, a grandes rasgos, que la longitud de la unidad terminal va creciendo a medida que avanza la escolaridad. Para el segundo curso de primaria el número de palabras por U-T es de 5.78, siendo la más baja de toda la primaria, si lo comparamos con las 5.87 palabras que presentan los niños de 4° y las 6.33 palabras por U-T que se aprecian en el alumnado de sexto de primaria. Cuando entramos en el análisis de secundaria, observamos que 2° de ESO presenta el promedio más bajo de esta etapa, muy similar al obtenido por el último curso de la Primaria y distante de los alcanzados en los grupos superiores. Las grandes diferencias se aprecian en los últimos cursos analizados. Si observamos el coeficiente de variación²⁰, percibimos que el crecimiento se experimenta sobre todo en el paso de 2° de ESO (alumnos de 14 años) a 4° de ESO (alumnos de 16 años): de un 75.74% pasamos a un 91.55%, mientras que el avance de cursos menores es inferior. La desviación²¹ más baja nos la encontramos en sexto de Primaria con un valor de 0.84, siendo la oscilación de su rango 4.50 y 7.96, mientras que la mayor desviación nos la encontramos en 4° de ESO (1.77), de acuerdo con el rango, que oscila entre 4.89 y 11.24. Son destacables los datos obtenidos en el rango de este curso ya que, como observamos, la máxima del rango se acerca a la máxima del rango conseguido por el alumnado de 2° de Bachillerato, lo que demuestra una incipiente madurez en determinados alumnos de 4° de ESO en cuanto a la longitud de las unidades terminales.

²⁰ El crecimiento o coeficiente de variación (%) nos permitirá saber, tal como fue comentado en el apartado de *Metodología*, en qué cursos se produce el avance ya que nos señala el uso que cada grupo hace de las variables lingüísticas en porcentajes; se le otorgará el 100% al curso o nivel más alto, lo que nos permitirá comparar el empleo que hace ese curso/nivel con los restantes.

²¹ La desviación típica nos informa sobre la distribución de los elementos alrededor de la media.

Según el currículo oficial de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura del segundo curso de la Educación Primaria, se pretende conseguir que el alumnado sea capaz de escribir textos narrativos, que use el registro adecuado y tenga en cuenta el orden y la presentación; que aplique las reglas gramaticales, ortográficas (segmentación de palabras, uso de la mayúscula y la interrogación) y de puntuación (uso del punto y uso de la coma en enumeraciones), y organice las ideas con claridad para mejorar progresivamente en el uso de la lengua. Solo uno y medio de los ocho criterios de evaluación que posee el currículo de esa etapa está destinado a desarrollar la expresión escrita. Se aprecia en este curso un empleo de frases cortas, el uso irregular de los espacios entre las palabras, faltas de ortografía, descontrol de los signos de puntuación, uniformidad del tamaño de las letras... Todas ellas características propias del nivel evolutivo del alumno²²:

- Me levante por la mañana. desayune. despues me besti me sepiye los dientes y me peine...(sujeto 002; [2°EP])
- Fui a la playa. Fui a un hotel. Fui al parque. Fui al cine. Final.²³ (sujeto 009; [2°EP])
- Yo fui a valleseco y empeso a llover y pápa dijo esto;no! es valleseco esto es vallemojado... (sujeto 040; [2°EP])

En el resto de cursos de la Primaria, tal y como se hace hincapié en los currículos oficiales, se pretende que los alumnos produzcan textos con coherencia y corrección, haciendo uso del diccionario y utilizando un vocabulario acorde a su edad, respetando la estructura del mensaje y utilizando progresivamente estrategias de mejora del proceso de escritura para mejorar la eficacia escritora. Nos encontramos en estos cursos oraciones más largas y elaboradas y un mayor control de la ortografía y puntuación:

- Erase una vez un sahariano con una alfombra boladora... (sujeto 057; [4°EP])
- Al día siguiente tuvieron que viajar a Alemania para ir al circo y que les enseñaran a hacer todos los trucos... (sujeto 078; [4°EP])
- La verdad es que si tuviera que elegir uno de todos, sería imposible... (sujeto 081; [6°EP])

Un 15% de los criterios de evaluación de la Educación Secundaria se destina al fomento y desarrollo de la expresión escrita, con la que se persigue que el alumnado sea capaz de producir textos escritos con coherencia, corrección y adecuación, aplicando progresivamente

²² Todos los ejemplos que se aportan son transcripciones literales de los trabajos estudiados.

²³ Se incluye el punto al final de la cita para explicitar que finaliza el enunciado.

las técnicas y estrategias necesarias que le permitan afrontar la escritura como un proceso (planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto), integrando la reflexión ortográfica y gramatical. Se aprecia en los trabajos una elaboración más compleja de las oraciones y un mayor manejo de las normas ortográficas y gramaticales:

- Pese a todo el dolor, sé que todo se puede superar y que algún día, por algún motivo, tanto mi tía como toda mi familia volverá ser feliz. (sujeto 179; [4°ESO])
- Era una mañana cualquiera; de esas mañanas extrañas en la que ni el frío, ni mucho menos el calor, tenía el poder de apropiarse de mi cuerpo. (sujeto 197; [4°ESO])
- Son muchos los temas que nos preocupan o nos pueden preocupar de cara al mundo en que vivimos. (sujeto 201; [2°BAC])

Para reflejar los resultados generales del primer índice primario hemos empleado un diagrama de cajas y bigotes (*boxplots* o *box and whiskers*) por ser una presentación visual que logra describir la dispersión y la simetría.²⁴

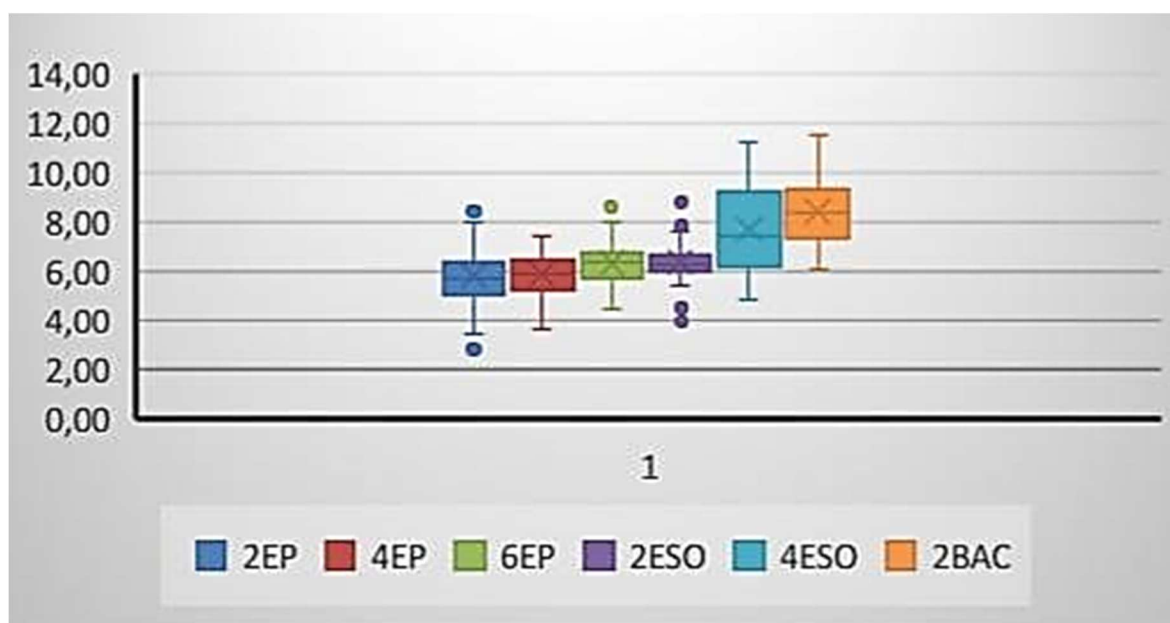


Gráfico 5.1. Longitud de la unidad terminal según nivel de escolaridad

²⁴ Los gráficos de este tipo consisten en un rectángulo atravesado por una línea horizontal que representa la mediana. La base del rectángulo (cuartil inferior) representa los datos de la tabla que rebasa el 25% de los valores de la distribución y la parte superior del rectángulo (cuartil superior) representa los datos de la tabla que supera el 75% de los valores de distribución. La distancia entre estos dos puntos se ve reflejada en el gráfico como la altura de la caja. Cuanto más grande sea la caja, más diversidad nos encontramos. Las líneas que se extienden desde la caja se conocen como “bigotes”, y se emplean para indicar variabilidad fuera de los cuartiles superior e inferior. Los valores atípicos (*outliers*) son representados como puntos individuales que están alineados con los bigotes.

En el gráfico podemos observar cómo la longitud de la unidad terminal va creciendo a medida que avanza la escolaridad de los sujetos. El gran paso se puede distinguir, como apreciábamos igualmente en el cuadro 3.1, en 4° de ESO, donde se percibe un aumento de la media con respecto a cursos anteriores y la mayor dispersión de puntuaciones de toda la muestra. Los estudiantes de 2° de ESO presentan la menor dispersión de puntuaciones de todos los cursos y se observa en ese mismo nivel educativo la existencia de cuatro sujetos con resultados fuera del intervalo intercuartil y muy alejados de la mediana: dos de ellos por debajo de la media y otros dos, por arriba.

Los resultados del análisis de varianza (ANOVA) entre grupos y dentro de los grupos se encuentran en los siguientes cuadros.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	231.14	5.78	1.57
4° Primaria	234.81	5.87	0.83
6° Primaria	253.11	6.33	0.73
2° ESO	254.84	6.37	1.00
4° ESO	307.96	7.70	3.23
2° Bachillerato	336.52	8.41	1.61

Cuadro 5.2. Datos de suma, promedio y varianza según nivel de escolaridad

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor ²⁵	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	228.21	5	45.64	30.55	7.19E ⁻²⁴	3.09
Dentro de grupos	349.59	234	1.49			
Total	577.81	239				

Cuadro 5.3. Análisis de varianza para la longitud de la unidad terminal

²⁵ La F de Snedecor nos señala la existencia o no de diferencias significativas entre las medias de los grupos. Si F es mayor que el valor crítico, se rechaza la hipótesis nula sobre igualdad de las medias entre los grupos. Si F es menor que el valor crítico para F, no se rechaza la hipótesis nula y se considera que las medias son iguales.

En el análisis de varianza, la probabilidad se compara con el nivel de significación, que en nuestro caso es alfa 0.05. La probabilidad representa el menor nivel de significación al que se rechazaría la hipótesis nula. Si la probabilidad es menor que el nivel de significación rechazamos la hipótesis nula. En nuestro caso concreto, para la longitud de la UT, podemos asegurar que existe significación, ya que el valor de la F de Snedecor²⁶ es 30.55, superior a su valor crítico de 3.09; y la probabilidad ($7.19E^{-24}$) es menor que el nivel de significación $\alpha 0.05$.

La prueba de Scheffé se realiza una vez que se ha comprobado que la F es significativa y, por tanto, que el nivel de escolaridad es un factor que influye en la variable dependiente. Después de realizar dicha prueba, podemos observar que el número de palabras por unidad terminal es notablemente mayor a medida que se va pasando de curso.

En el siguiente cuadro se recogen los resultados de la prueba de Scheffé entre cursos para la longitud de la unidad terminal. Se aprecia igualmente que entre los únicos cursos correlativos, que aparecen en casillas sombreadas, entre los que existen diferencias significativas en la longitud de UT son 2º de ESO y 4º de ESO, puesto que superan el valor crítico de Scheffé para esta variable concreta (15.48). A medida que la diferencia entre cursos aumenta, se aprecia significación, pero no es un dato reseñable, por lo que, a partir del siguiente índice que analizaremos, nos centraremos en cursos correlativos.

²⁶ La hipótesis nula en la prueba de Scheffé hace referencia a la igualdad de medias entre los grupos.

Cursos analizados	Prueba de Scheffé	Significación
2º Primaria vs. 4º Primaria	0.11	×
2º Primaria vs. 6º Primaria	4.04	×
2º Primaria vs. 2º ESO	4.70	×
2º Primaria vs. 4º ESO	49.38	✓
2º Primaria vs. 2º Bachillerato	92.91	✓
4º Primaria vs. 6º Primaria	2.80	×
4º Primaria vs. 2º ESO	3.36	×
4º Primaria vs. 4º ESO	44.77	✓
4º Primaria vs. 2º Bachillerato	86.55	✓
6º Primaria vs. 2º ESO	0.03	×
6º Primaria vs. 4º ESO	25.17	✓
6º Primaria vs. 2º Bachillerato	58.21	✓
2º ESO vs. 4º ESO	23.61	✓
2º ESO vs. 2º Bachillerato	55.81	✓
4º ESO vs. 2º Bachillerato	6.82	×

Cuadro 5.4. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para longitud de la UT

Como se puede apreciar en este apartado, se va consiguiendo que los alumnos, según la longitud de la unidad terminal, sean más maduros sintácticamente en cada curso. Por tanto, podemos hablar de una relación asociativa entre este primer índice primario y la variable escolaridad. La progresión más acentuada se presenta entre el estudiantado de la enseñanza secundaria. Se aprecia un aumento de las medias más pronunciado que en Primaria, donde es un proceso más lento, debido a que se trata de una etapa de consolidación de destrezas, tal como rezan los currículos de dichos cursos, para desarrollar la competencia comunicativa del

alumnado. Una vez adquiridas esas destrezas, es en la Educación Secundaria donde se amplían y se enriquecen, donde se pueden empezar a ver resultados concretos de esa madurez.

- RESULTADOS L/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y SEXO

En el cuadro 5.5 están recopilados los datos obtenidos por los estudiantes, de distinto sexo, para el primer índice primario de madurez sintáctica, la longitud de la unidad terminal.

	Masculino			Femenino		
	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2º Primaria	5.82	1.11	4.20-8.44	5.73	1.35	2.82-8.50
4º Primaria	5.72	0.91	3.56-7.23	6.02	0.87	4.58-7.44
6º Primaria	6.33	0.85	5.06-8.60	6.32	0.84	4.50-7.96
2º ESO	6.15	0.78	3.92-7.62	6.59	1.12	4.78-9.06
4º ESO	7.69	1.94	4.89-11.24	7.71	1.58	5.12-10.21
2º Bachillerato	8.80	1.11	7.11-11.58	8.03	1.26	6.08-10.68

Cuadro 5.5. Resultados de la L/UT según escolaridad y sexo

En el primer curso analizado observamos que las diferencias según el factor sexo no son tan relevantes, las medias obtenidas por los sujetos de ambos sexos son bastante similares, aunque la de los estudiantes varones es ligeramente mayor. La única diferencia destacable entre ambos grupos es la mayor oscilación existente en los resultados de las estudiantes (2.82-8.50). Tampoco podemos hablar de diferencias relevantes entre estudiantes de distinto sexo en 4º de Educación Primaria. Encontramos que las escolares de este curso obtienen una puntuación algo mayor en la media de palabras por unidad terminal.

En el último curso de la educación primaria apreciamos una semejanza entre los resultados de ambos sexos. Los estudiantes obtienen una media de 6.33 frente a los 6.32 de las estudiantes. En el rango, se aprecia una mayor oscilación en los resultados de las escolares.

En 2º de la ESO encontramos que las diferencias tampoco son destacables. Las medias señalan una puntuación mayor para las alumnas. La desviación estándar nos indica lo mismo, una mayor dispersión en el estudiantado de sexo femenino (1.12) que en el masculino (0.78).

También en el rango la oscilación es mayor para los de sexo femenino (4.78 - 9.06) que para los del masculino (3.92 - 7.62).

En el último curso de la secundaria obligatoria, los datos analizados (media, desviación y rango) son mayores en los estudiantes de sexo masculino, aunque la diferencia es pequeña. En 2º de Bachillerato observamos que los jóvenes consiguen una mayor media de palabras por unidad terminal (8.80) que sus pares femeninos (8.03). La desviación estándar nos indica una mayor dispersión en las estudiantes (1.26) que en los escolares de sexo masculino (1.11). Sin embargo, la diferencia en el rango de ambos sexos es bastante similar.

No podemos hablar de una relación asociativa entre el primer índice primario y la variable sexo. Los informantes masculinos superan a las estudiantes en 2º y 6º de Primaria y en 2º de Bachillerato. Mientras que las chicas obtienen mayores promedios en 4º de Primaria, 2º y 4º de ESO. Las diferencias de medias obtenidas para la longitud de la unidad terminal con la variable sexo solo son significativas en el último curso del Bachillerato.

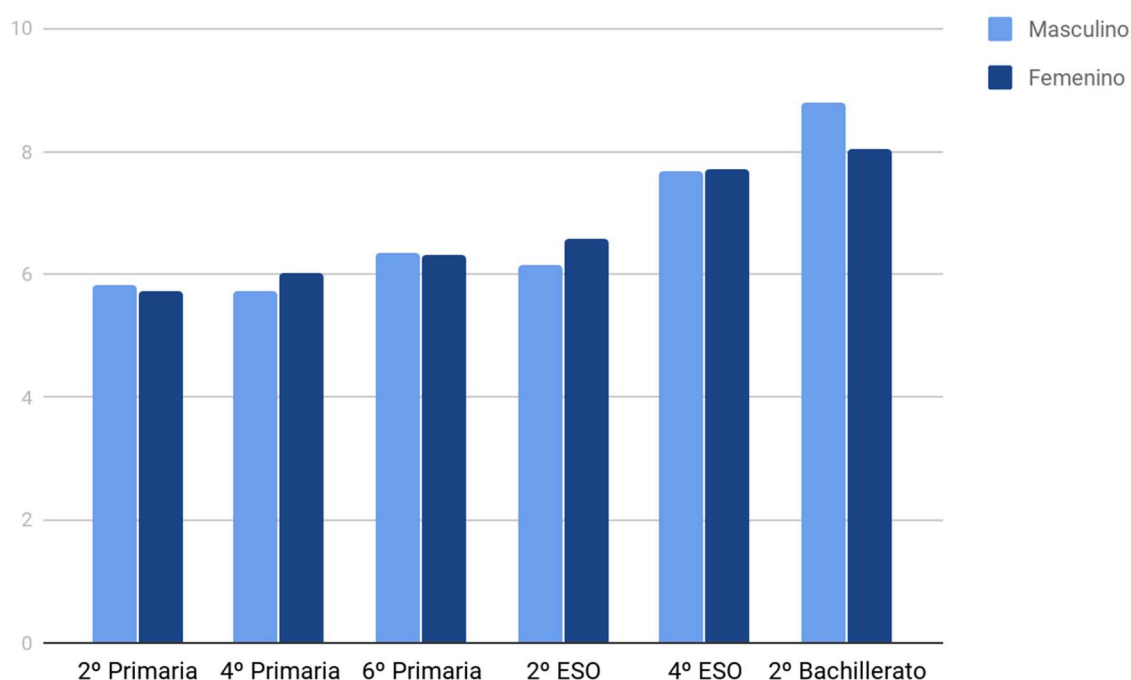


Gráfico 5.2. Resultados L/UT según escolaridad y sexo

Para descubrir si las diferencias entre las medias obtenidas por sujetos de distinto sexo son significativas, tomamos el valor F de Snedecor para rechazar o no la hipótesis nula. En este caso, al ser el valor F superior al nivel de significación establecido para la realización de esta prueba (0.05), rechazamos la hipótesis de que las varianzas son iguales. A continuación,

aplicamos la prueba t de Student para determinar si hay una diferencia significativa entre las medias obtenidas por ambos sexos.

		Varianzas iguales			Varianzas distintas		
Valor F	Probabilidad T	Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad	Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad
2.58	0.89	0.10	238	0.46	0.10	236	0.46

Cuadro 5.6. Varianzas de L/UT según escolaridad y sexo

Al haber rechazado la hipótesis nula, el análisis de la t de Student es en este caso el de varianzas iguales. En este grupo, como el resultado del valor t es superior al nivel de significación 0.05, debemos aceptar que las medias obtenidas por los sujetos de ambos sexos son iguales, por lo que la variable sexo no resulta significativa para explicar la diferencia de la longitud de la unidad terminal.

Las diferencias de medias para la variable sexo en cada uno de los diferentes cursos dieron los siguientes resultados:

	Valor t	Probabilidad	Significación
2° EP	0.22	0.41	✗
4° EP	-1.01	0.16	✗
6° EP	0.04	0.48	✗
2° ESO	-1.42	0.08	✗
4° ESO	-0.02	0.49	✗
2° BAC	2.00	0.02	☑

Cuadro 5.7. Diferencias de medias según sexo

Como se puede observar en el cuadro anterior, todos los cursos presentan una probabilidad de la t de Student superior al nivel de significación (0.05), excepto 2° de Bachillerato. Podemos afirmar, por tanto, que las diferencias de medias obtenidas para la longitud de la unidad terminal con la variable sexo solo son significativas en el último curso del Bachillerato.

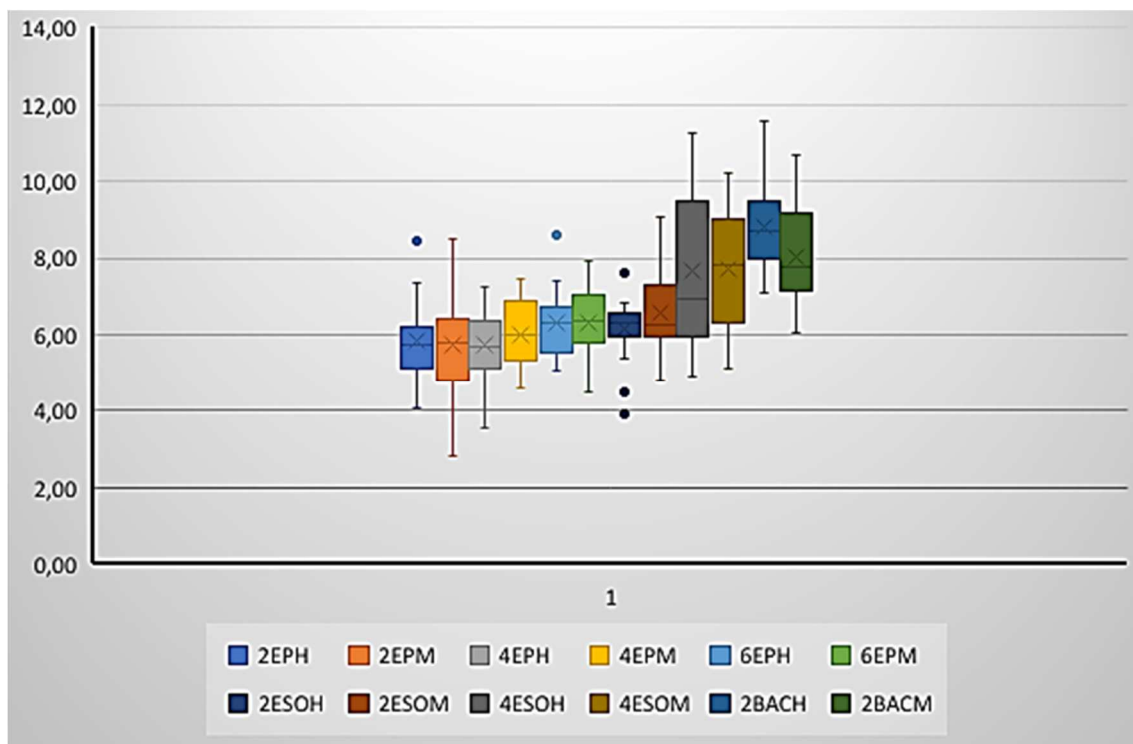


Gráfico 5.3. Primer índice primario L/UT según escolaridad y sexo

En el gráfico 5.3 podemos observar, de forma general, cómo la longitud de la unidad terminal va creciendo a medida que avanza la escolaridad de los sujetos. El gran paso se puede distinguir en 4º de ESO donde se percibe un aumento de la media con respecto a cursos anteriores y la mayor dispersión de puntuaciones de toda la muestra, tanto entre los escolares como entre sus compañeras. Los informantes masculinos de 2º de ESO presentan la menor dispersión de puntuaciones de todos los cursos y se observa entre esos mismos estudiantes la existencia de tres sujetos con resultados fuera del intervalo intercuartil y muy alejados de la mediana: dos de ellos por debajo de la media y otro, por arriba. Solo encontramos dos *outliers* más, uno entre los niños de 2º de Primaria y el otro, de 6º de Primaria.

- RESULTADOS DE L/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y NIVEL SOCIOCULTURAL

La siguiente variable que estudiaremos es el nivel sociocultural de los sujetos y su influencia en la longitud de la unidad terminal e intentaremos comprobar si este primer índice aumenta a medida que asciende el nivel sociocultural de los sujetos. En los cuadros 5.8-5.13 veremos los resultados obtenidos por nivel de escolaridad y estrato sociocultural.

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° PRIMARIA	Bajo	5.63	1.47	97.57%	3.42-8.44
	Medio	5.84	1.07	101.21%	4.06-7.44
	Alto	5.77	1.26	100%	2.82-8.00

Cuadro 5.8. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° PRIMARIA	Bajo	6.36	0.88	110.99%	4.81-7.23
	Medio	5.75	0.93	100.34%	3.56-7.41
	Alto	5.73	0.72	100%	4.68-7.44

Cuadro 5.9. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
6° PRIMARIA	Bajo	5.75	0.41	84.43%	5.06-6.26
	Medio	6.12	0.74	89.86%	4.50-7.34
	Alto	6.81	0.84	100%	5.48-8.60

Cuadro 5.10. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° ESO	Bajo	5.55	1.22	86.58%	3.62-7.43
	Medio	6.47	0.96	100.93%	4.78-9.06
	Alto	6.41	0.91	100%	4.50-8.82

Cuadro 5.11. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° ESO	Bajo	9.49	1.53	125.19%	6.43-11.24
	Medio	7.18	1.50	94.72%	4.89-9.52
	Alto	7.58	1.69	100%	5.00-10.44

Cuadro 5.12. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° BAC	Bajo	7.99	1.21	96.14%	6.21-10.66
	Medio	8.72	1.29	104.93%	6.85-11.58
	Alto	8.31	1.16	100%	6.08-10.68

Cuadro 5.13. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC

En el segundo curso de primaria nos encontramos que el nivel medio obtiene el promedio mayor (5.84), seguido por el nivel alto (5.77) y el nivel bajo (5.63). El crecimiento es de un 101.21% para el nivel medio y un 97.57% para el nivel bajo. De la misma manera nos encontramos que la desviación menor se encuentra en el nivel medio, seguida por el nivel alto y, finalmente, por el bajo, que alcanza la mayor desviación de los tres niveles con un 1.47.

En 4° de Educación Primaria, el nivel alto y el nivel medio obtienen unos resultados bastante parecidos, siendo la diferencia de la media de un 0.02 a favor del último. Sin embargo, es el nivel bajo el que alcanza la puntuación mayor (6.36). Así observamos un decrecimiento poco significativo entre los niveles más altos. La desviación más alta se da en el nivel medio (0.93), seguida del nivel bajo (0.88) y el nivel alto (0.72). Igual ocurre con el rango, el nivel medio presenta la mayor oscilación, seguida por el nivel alto y el bajo.

En cuanto al último curso de primaria analizado, encontramos que el nivel alto presenta la mayor media en la longitud de la unidad terminal (6.81) y el nivel bajo obtiene la media más baja (5.75). Sin embargo, el nivel bajo consigue la menor desviación (0.41), seguido por el nivel medio (0.74) y el nivel alto con un 0.84. Como se observa en la tabla, el nivel alto tiene el mayor crecimiento y también la mayor oscilación en el rango; el nivel medio, un 89.86% de crecimiento y una oscilación en el rango de 2.84; y el nivel bajo, el menor crecimiento de los tres y la menor oscilación en su rango.

En el segundo curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), observamos que es el nivel bajo el que obtiene la menor media y la mayor desviación. Las medias obtenidas por los niveles medio y alto son muy parecidas, siendo la diferencia de 0.05 a favor del nivel medio. El mayor crecimiento se produce en el paso del nivel bajo al nivel medio. El estrato alto presenta la menor desviación del curso y la mayor dispersión en el rango (5.50-8.82).

En 4º de ESO vemos que el nivel bajo obtiene la media más alta de todos los estratos con una diferencia superior a un punto y presenta un crecimiento superior al resto (125.19%). La mayor desviación se aprecia en el nivel alto (1.53), seguida por el nivel bajo (1.53) y el nivel medio (1.50).

En el último curso analizado, 2º de Bachillerato, nos encontramos con que el nivel medio obtiene unos resultados superiores en media, desviación y crecimiento a los otros dos niveles, y es el estrato bajo quien consigue la media y el crecimiento más bajos.

Cuando comparamos las medias de cada nivel sociocultural, podemos observar que es el avance de la escolaridad el que realmente influye en el proceso de complejidad sintáctica en los estudiantes. No hay ningún patrón que indique la supremacía de un nivel sociocultural sobre el resto en lo que a la longitud de la unidad terminal se refiere. Los niveles bajos destacan en 4º de Educación Primaria y 4º de ESO; los niveles medios sobresalen en 2º de Primaria, 2º de ESO y 2º de Bachillerato; y el nivel alto destaca en 6º de Educación Primaria.

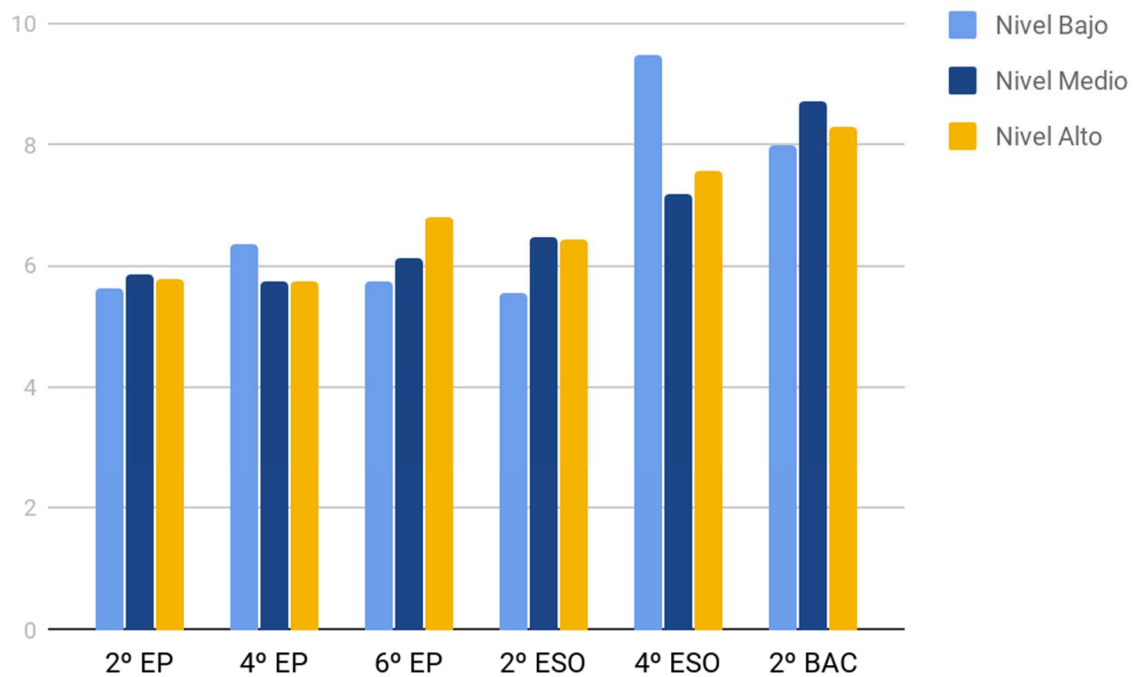


Gráfico 5.4. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural

Para conocer si las diferencias de medias para el primer índice huntiano de los tres niveles socioculturales en cada curso estudiado son significativas, procedimos a realizar un análisis de varianza (ANOVA). Los resultados en cada uno de los cursos según la distribución t de Student son los siguientes:

	Valor t	Probabilidad	Significación
2º EP	0.07	0.92	✗
4º EP	1.52	0.23	✗
6º EP	5.24	0.009	✓
2º ESO	0.76	0.47	✗
4º ESO	4.36	0.0019	✓
2º BAC	0.87	0.42	✗

Cuadro 5.14. Diferencias de medias según nivel sociocultural

En segundo y cuarto de Primaria, en segundo de ESO y segundo de Bachillerato, al ser la probabilidad superior al nivel de significación asignado (0.05) no existe significación en las medias de estos cursos. Sin embargo, en los dos cursos restantes, sexto de Primaria y cuarto de ESO, al ser la probabilidad inferior a 0.05, podríamos hablar de significación en las diferencias de medias.

A continuación, analizaremos la significación de las medias dentro del mismo estrato sociocultural en diferentes niveles educativos.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	50.79	5.64	2.48
4° Primaria	50.93	6.37	0.89
6° Primaria	34.55	5.76	0.21
2° ESO	23.18	5.79	2.08
4° ESO	56.94	9.49	2.85
2° Bachillerato	55.98	8.00	1.72

Cuadro 5.15. Datos de suma, promedio y varianza para el nivel sociocultural bajo

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	77.56	5	15.51	9.10	1E ⁻⁰⁵	2.49
Dentro de grupos	57.93	34	1.70			
Total	135.50	39				

Cuadro 5.16. Análisis de varianza para el nivel sociocultural bajo

En el nivel sociocultural bajo, nos encontramos con que la F de Snedecor tiene un valor de 9.10 y una probabilidad de 1E⁻⁰⁵, por consiguiente, las diferencias entre las medias son significativas por ser la posibilidad menor del nivel de significación 0.05. Gracias a la prueba de Scheffé, descubrimos que la mayor diferencia de medias está en 4° de ESO (9.49) con respecto al curso anterior estudiado, 2° de ESO (5.79). Observamos que es en este curso, 4° de ESO, donde el alumnado alcanza el mayor promedio de este índice, muy superior al obtenido por los sujetos de 2° de Bachillerato del mismo estrato sociocultural. Este dato supone una

ruptura de la progresión más regular de los otros niveles. Vemos, igualmente, un despunte de los escolares de 4° de Primaria sobre el resto de estudiantes de Primaria e inicios de la Secundaria.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	111.08	5.85	1.21
4° Primaria	115.03	5.75	0.91
6° Primaria	116.36	6.12	0.58
2° ESO	123.12	6.48	0.99
4° ESO	122.10	7.18	2.40
2° Bachillerato	130.87	8.72	1.79

Cuadro 5.17. Datos de suma, promedio y varianza para el nivel sociocultural medio

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	103.22	5	20.64	16.24	9E ⁻¹²	2.30
Dentro de grupos	130.95	103	1.27			
Total	234.17	108				

Cuadro 5.18. Análisis de varianza para el nivel sociocultural medio

Según los resultados para el nivel sociocultural medio, las diferencias son significativas. Después de realizar la prueba de Scheffé, al tomar como valor crítico para esta variable 2.30, podemos observar que el número de palabras por unidad terminal es significativamente mayor a medida que se compara con cursos más alejados. Sin embargo, no se aprecia entre cursos correlativos la existencia de diferencias significativas.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	69.27	5.77	1.75
4° Primaria	68.85	5.74	0.58
6° Primaria	102.20	6.81	0.76
2° ESO	102.57	6.41	0.88
4° ESO	128.92	7.58	3.07
2° Bachillerato	149.67	8.32	1.44

Cuadro 5.19. Datos de suma, promedio y varianza para el nivel sociocultural alto

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	79.42	5	15.88	10.84	5E ⁻⁰⁸	2.32
Dentro de grupos	123.14	84	1.47			
Total	202.55	89				

Cuadro 5.20. Análisis de varianza para el nivel sociocultural alto

En el nivel sociocultural alto, la F de Snedecor es 10.84 y la probabilidad de 5E⁻⁰⁸. Nos volvemos a encontrar, por tanto, diferencias significativas entre las medias de este nivel, ya que, como es bien sabido, el nivel de significación está situado en 0.05. La prueba de Scheffé nos revela, al tomar su valor crítico, que los promedios obtenidos por los distintos cursos en este nivel sociocultural no reflejan diferencias significativas.

- **RESULTADOS DE L/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOCULTURAL**

Los cuadros que presentamos a continuación (5.21-5.26) recogen los datos obtenidos para la longitud de la unidad terminal según las variables escolaridad, nivel sociocultural y sexo.

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	Bajo	6.22	1.53	4.20-8.44	4.93	1.05	3.42-6.36
	Medio	5.58	0.98	4.06-7.33	6.08	1.10	4.77-8.50
	Alto	5.86	0.69	5.17-7.20	5.69	1.65	2.82-8.00

Cuadro 5.21. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° Primaria	Bajo	6.47	0.81	5.24-7.23	6.26	0.94	4.81-7.16
	Medio	5.46	0.87	3.56-6.64	6.20	0.84	4.58-7.41
	Alto	5.78	0.62	4.92-6.48	5.71	0.77	4.68-7.44

Cuadro 5.22. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
6° Primaria	Bajo	5.41	0.27	5.06-5.73	6.11	0.14	5.91-6.26
	Medio	6.24	0.55	5.19-6.73	6.04	0.85	4.50-7.34
	Alto	6.73	0.93	5.48-8.60	6.94	0.68	5.77-7.96

Cuadro 5.23. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° ESO	Bajo	5.25	0.94	3.92-5.92	6.71	0.73	5.98-7.43
	Medio	6.47	0.24	6.11-6.83	6.48	1.16	4.78-9.06
	Alto	6.22	0.74	4.50-7.62	6.84	1.09	5.67-8.82

Cuadro 5.24. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° ESO	Bajo	9.35	0.56	6.43-11.24	9.63	0.56	8.88-10.21
	Medio	8.07	1.58	4.89-9.52	6.56	1.07	5.12-9.07
	Alto	6.93	1.72	5.00-10.44	8.52	1.13	6.26-10.21

Cuadro 5.25. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° BAC	Bajo	10.06 ²⁷			7.65	0.95	6.21-9.14
	Medio	8.95	1.36	7.17-11.58	8.39	1.11	6.85-9.88
	Alto	8.54	0.76	7.11-9.95	8.03	1.48	6.08-10.68

Cuadro 5.26. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° BAC

²⁷ La media aritmética es un dato muy sensible a las puntuaciones extremas. En este caso la media no ilustra bien a los datos, ya que el único valor del que disponemos dentro del grupo de estudiantes masculinos de nivel sociocultural bajo es muy superior a la media obtenida por todo el grupo. La teoría de los errores contempla que cuando hacemos una serie de mediciones, unos valores estarán por encima del valor verdadero y otros por debajo, de modo que cuando aumentamos el número de estas observaciones las diferencias por arriba y por abajo con el valor real al hallar la media aritmética de estos valores, se van destruyendo las diferencias, y en general podemos tomar como valor más probable de una serie de mediciones el de su media aritmética, y esta será más cercana al valor verdadero cuantas más mediciones hagamos.

Si nos fijamos en los cuadros anteriores, podemos observar que los estudiantes de 2º Primaria del nivel sociocultural bajo superan a sus compañeras en cuanto a la longitud de la unidad terminal. En los otros dos niveles, son las estudiantes las que aventajan a los varones. Mientras que los escolares experimentan una disminución de su desviación a medida que sube su estrato sociocultural (1.53-0.98-0.69), en las escolares se percibe el efecto contrario, un crecimiento en la desviación (1.05-1.10-1.65). Igualmente, en todos los niveles y en ambos sexos, nos encontramos con amplios rangos de dispersión. Teniendo en cuenta, por tanto, la variable sexo y la variable nivel sociocultural, en este nivel concreto, el curso escolar más bajo estudiado, no podemos afirmar que sean factores válidos para explicar el crecimiento de la longitud de la unidad terminal.

En el nivel bajo del estudiantado de 4º de Primaria observamos que los escolares obtienen una media mayor con una desviación más baja que las escolares. La dispersión en ambos rangos es bastante parecida. En el nivel medio, son las niñas las que obtienen una media mayor (6.20) frente al 5.46 de los niños; sin embargo, ambos sexos tienen una dispersión similar: 0.87 para los varones y 0.84 para las mujeres. Lo opuesto sucede en el nivel alto, donde los estudiantes consiguen un promedio más elevado (5.78) que las estudiantes (5.71). Entre ellas podemos apreciar una progresión descendente en los promedios según su nivel sociocultural, ya que es el nivel bajo el que obtiene la mayor media (6.26), seguida por el nivel medio (6.20) y, finalmente, el nivel alto (5.71). Entre los varones de este curso, no podemos hablar de progresión según el nivel sociocultural, porque es el nivel bajo el que obtiene la media mayor, seguida por el nivel alto y el nivel medio.

En el último curso de Primaria tampoco podemos hablar de un patrón de crecimiento según el nivel sociocultural o el sexo, ni encontramos similitudes con cursos anteriores. En el nivel sociocultural bajo, son las escolares las que obtienen una mayor media (6.11) con una menor dispersión (0.14). En el nivel medio son los informantes masculinos los que superan en media (6.24) a sus pares femeninas. Mientras que en el nivel alto vuelven a ser las estudiantes las que superan a los varones. En cuanto a la dispersión en el rango, observamos que son los estudiantes masculinos de nivel sociocultural bajo los que obtienen el dato más bajo (5.06-5.73) y los de nivel alto los que presentan la mayor dispersión (5.48-8.60).

En 2º de ESO, las estudiantes obtienen mayor promedio de longitud de la unidad terminal en todos los niveles socioculturales. En el nivel medio, ambos sexos consiguen una media similar; sin embargo, la desviación de los escolares es mucho menor que la que presentan las escolares. En el caso de los niños, es el nivel medio el que obtiene mayor media (6.47), seguida por el nivel alto (6.22) y nivel bajo (5.25). Las estudiantes de nivel sociocultural alto

son las que consiguen mayor media (6.84); después las de nivel bajo (6.71); y, por último, las de nivel medio (6.48). Se puede observar que todo el estudiantado de este curso presenta medias similares, a excepción de los informantes masculinos de nivel bajo, que se alejan de esa media en un punto de diferencia.

A la hora de analizar los resultados de 4º de ESO, en el nivel bajo son las escolares las que obtienen una media superior (9.63) a la media de los escolares (9.35). Ambos sexos en este nivel sociocultural presentan la misma desviación. En el nivel medio ocurre lo contrario que en el nivel bajo: son los estudiantes los que consiguen una media mayor con una mayor desviación. Sin embargo, en el nivel sociocultural alto encontramos que las estudiantes, otra vez, con una dispersión menor (1.13), tienen una media mayor (8.52) que los estudiantes masculinos del mismo nivel (6.93). Los niveles analizados en 4º de ESO obtienen una mayor puntuación en el nivel bajo de ambos sexos que en el resto de niveles.

En el último curso estudiado, nos encontramos con un solo informante masculino para el nivel bajo, por lo que es imposible realizar una comparación fiable con las estudiantes de nivel bajo de este curso. En los otros dos niveles, son los escolares los que consiguen una media mayor. Y vuelven a ser los estudiantes del nivel medio de ambos sexos los que superan a los del nivel alto. Sin embargo, la desviación de las estudiantes del nivel alto (1.48) es superior a la desviación de las del nivel medio (1.11).

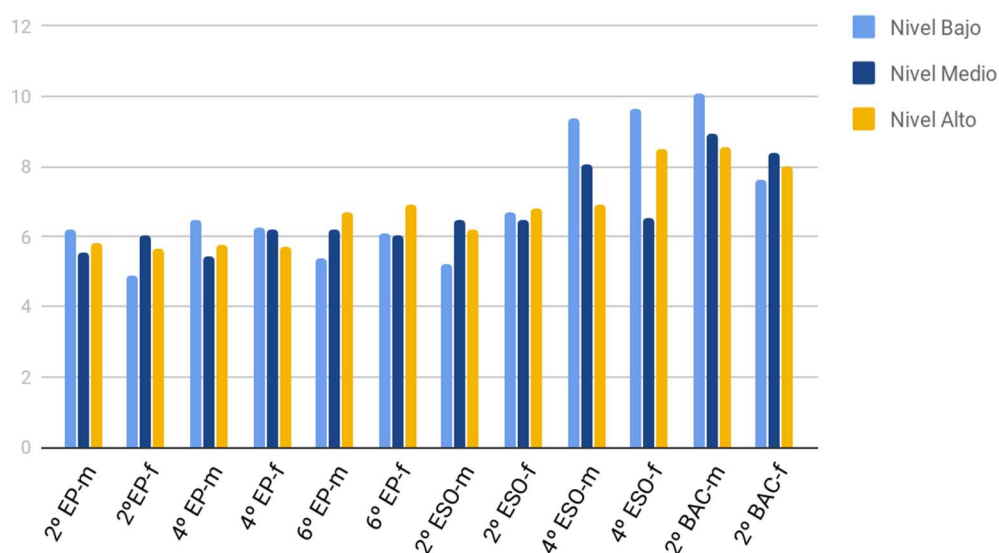


Gráfico 5.5. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural

Si comparamos los datos de los estudiantes de ambos sexos según su estrato sociocultural, las estudiantes superan en nueve cursos a los estudiantes; mientras que los escolares superan en los otros nueve niveles de instrucción a las escolares. No se percibe un patrón en los cursos y niveles en los que un sexo supera al otro. En cuanto a la dispersión, tampoco encontramos un patrón. Encontramos diferentes resultados según el curso que analicemos. Como ya hemos comentado, a la luz de estos resultados para el primer índice huntiano de madurez sintáctica, podemos deducir que el sexo y el nivel sociocultural de los sujetos no son variables influyentes en el proceso de complejidad sintáctica. La escolaridad, por tanto, es el único condicionante que sí resulta significativo.

5.2 LONGITUD PROMEDIO DE LA CLÁUSULA

El segundo índice primario de medición de madurez sintáctica propuesto por Hunt es la longitud de la cláusula. Como ya fue comentado, los autores que se han basado en las teorías huntianas de madurez sintáctica indican que el concepto de cláusula se corresponde, en español, con la oración simple, oración principal o subordinante y oración subordinada, es decir, un sujeto o conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o conjunto finito de verbos coordinados. Al igual que en el primer índice, aplicaremos medidas estadísticas de tendencia central, como la media, la desviación típica y el crecimiento; y medidas de variabilidad. Emplearemos, igualmente, análisis de varianzas y pruebas de diferencias de medias para comprobar la significación de las medias obtenidas.

- RESULTADOS DE L/CL SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD

CURSO	\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° EP	5.19	1.04	80.09%	2.82-7.44
4° EP	5.25	0.79	81.02%	3.27-7.00
6° EP	5.47	0.77	84.41%	3.76-7.02
2° ESO	5.56	0.85	85.80%	3.62-8.31
4° ESO	5.90	1.18	91.05%	3.50-8.08
2° BACH	6.48	0.85	100%	5.17-8.85

Cuadro 5.27. Resultados L/CL según escolaridad

Al igual que ocurrió con el primer índice primario, podemos determinar que la longitud promedio de las cláusulas va aumentando a medida que avanza la escolaridad. Gracias al coeficiente de variación, verificamos que el aumento se produce de forma marcada, especialmente, en los cursos finales de etapa, es decir, sexto de Primaria, cuarto de la ESO y 2° de Bachillerato, ya que en sexto se avanza de un 81.02% a un 84.41%; en el último curso de Secundaria se produce un aumento de más de un 5%; y en 2° de Bachillerato, se pasa del 91.05% al 100%. En los cursos intermedios de cada etapa no se aprecia un aumento tan destacable en la longitud promedio de las cláusulas. Este crecimiento se producía igualmente en los mismos cursos cuando analizamos el primer índice de madurez sintáctica. Las mayores desviaciones las encontramos en 4° de ESO (1.18) y en 2° de Primaria (1.04), datos que se confirman con las respectivas dispersiones en el rango.

El currículo oficial de Lengua Castellana y Literatura para 2° de Bachillerato, en su tercer criterio de evaluación, afirma que los alumnos de dicho curso deben producir textos escritos en contextos formales de aprendizaje con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical. Aunque el criterio anteriormente citado aparece de forma similar en todos los currículos de los diferentes cursos, el rigor y la claridad se consiguen con el avance de la escolaridad, y se ven reflejados en la longitud de las cláusulas. Como muestra, exponemos dos

ejemplos, uno de un sujeto de 2º de Educación Primaria y otro de un encuestado de 2º de Bachillerato:

1. El domingo me desperté y por la tarde fui al teatro (sujeto 028; [2ºEP])
2. Empiezan a hablar y seguidamente te ves envuelta en un mar de lágrimas, tras intensos minutos en los que intentas consolarte entre sollozos (sujeto 237; [2ºBAC])

En el gráfico siguiente podemos observar cómo la longitud de la cláusula, al igual que la longitud de la unidad terminal, va creciendo a medida que avanza la escolaridad del alumnado. Se aprecia que el curso de 4º de ESO presenta la mayor dispersión de puntuaciones, los datos se extienden sobre un rango de valores más amplio. Solo entre los estudiantes de 2º y 6º de Primaria y de 4º de ESO no encontramos valores atípicos. El resto de los cursos presentan entre uno y tres sujetos con resultados alejados de la mediana y fuera del intervalo intercuartil. Las diferencias se aprecian, sobre todo, en el paso de segundo a cuarto de Secundaria, y entre este último y segundo de Bachillerato.

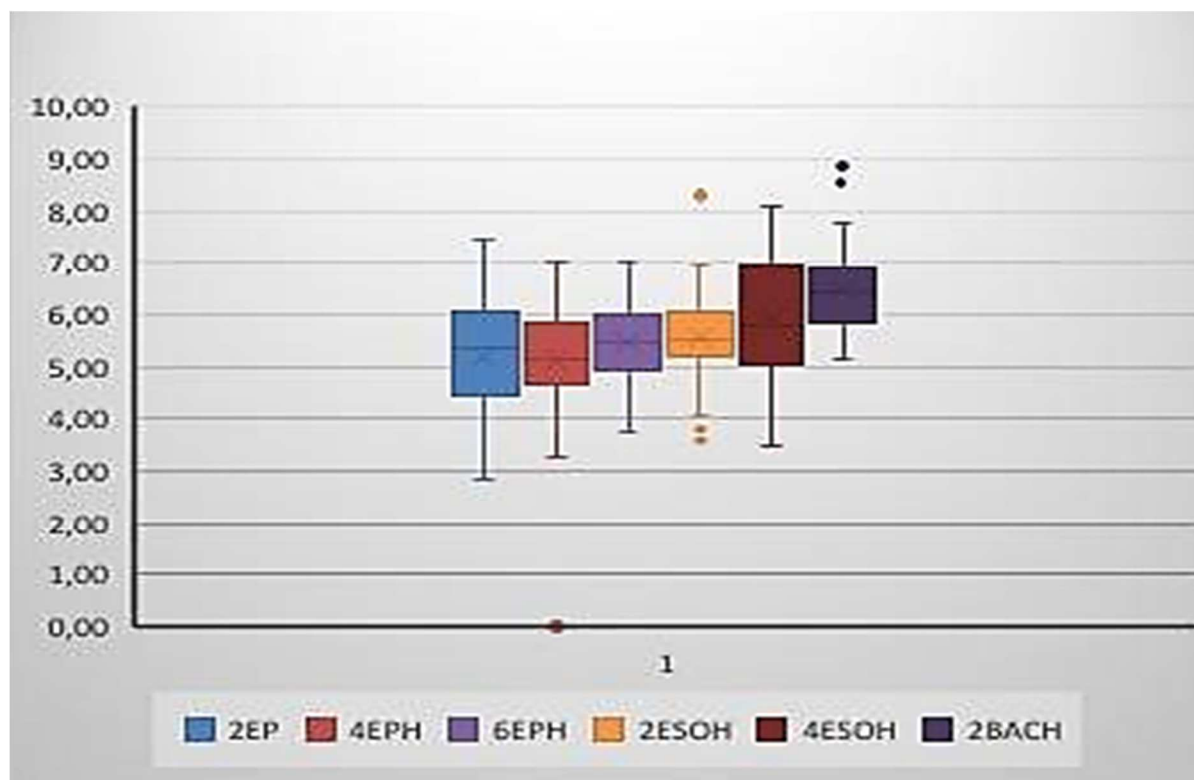


Gráfico 5.6. Longitud de la cláusula según el nivel de escolaridad

Para dictaminar la presencia de diferencias significativas entre los distintos promedios de la longitud de la cláusula, llevamos a cabo un análisis de varianza. Los resultados entre grupos y dentro de los grupos se encuentran en los siguientes cuadros.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	207.52	5.19	1.11
4° Primaria	209.97	5.25	0.64
6° Primaria	218.80	5.47	0.62
2° ESO	222.42	5.56	0.76
4° ESO	236.07	5.90	1.45
2° Bachillerato	259.09	6.48	0.68

Cuadro 5.28. Datos de suma, promedio y varianza según el nivel de escolaridad para L/CL

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	51.53	11	4.68	5.34	1.16E ⁻⁰⁷	1.83
Dentro de grupos	200.09	228	0.88			
Total	251.62	239				

Cuadro 5.29. Análisis de varianza para la longitud de la cláusula

Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las medias de los grupos, observamos la F de Snedecor. Al ser F (5.34) mayor que el valor crítico (1.83), rechazamos la hipótesis nula que hace referencia a la igualdad de las medias entre los grupos. Por lo tanto, podemos asegurar que las medias de los grupos son significativas.

Después de realizar la prueba de Scheffé (véase cuadro 3.30), podemos observar que el número de palabras por cláusula es ligeramente mayor a medida que el alumnado avanza en su escolaridad. El valor crítico de Scheffé para la longitud de la cláusula es 1.83, por lo que podemos considerar que existen diferencias significativas entre aquellos cursos que obtuvieron un valor superior, es decir, entre el último curso de la Secundaria y el último del Bachillerato. Podemos observar, además, que los cursos inferiores de la Primaria obtuvieron un resultado cercano al valor mínimo de significación. Esto es explicable por que en el currículo de 2° de Primaria se pretende que el alumnado produzca textos escritos relacionados con su experiencia a partir de modelos dados con coherencia y cohesión, utilizando un vocabulario acorde a su edad para favorecer la comunicación a través del lenguaje y fomentar la creatividad.

3. Viernes por la tarde fui a la escuelita de fútbol (sujeto 004; [2°EP])
4. El sábado fui a comer con mi familia (sujeto 027; [2°EP])
5. El Domingo me fui al cine (sujeto 039; [2°EP])

El primer gran salto en cuanto a la expresión escrita en los currículos oficiales se da en 4° de Primaria ya que el objetivo de 2° de Primaria se amplía, y se persigue que “los estudiantes produzcan textos escritos propios del ámbito personal, escolar o social con diferentes intenciones comunicativas, con coherencia y corrección, haciendo uso del diccionario y utilizando un vocabulario acorde a su edad, respetando su estructura y utilizando progresivamente estrategias de mejora del proceso de escritura para mejorar la eficacia escritora y fomentar la creatividad” (p.21).

6. Larry tenía unos zapatos que si te los ponías te transformabas en la persona que querías transformarte. (sujeto 053; [4°EP])
7. El hechicero Rusalco tiene 90 años, y en el congreso de hechiceros, perdió algunas páginas y está dispuesto a encontrarlas. (sujeto 058; [4°EP])

La significación en la longitud de la unidad terminal la encontrábamos entre 2° y 4° de ESO; sin embargo, en este índice, como ya hemos apuntado anteriormente, tenemos que esperar al siguiente salto de curso para encontrar diferencias significativas entre las medias.

Cursos analizados	Prueba de Scheffé	Significación
2° Primaria vs. 4° Primaria	1.79	×
4° Primaria vs. 6° Primaria	1.03	×
6° Primaria vs. 2° ESO	0.81	×
2° ESO vs. 4° ESO	0.52	×
4° ESO vs. 2° Bachillerato	1.96	☑

Cuadro 5.30. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para L/CL

Como se vuelve a apreciar en este apartado, se va consiguiendo que los estudiantes, teniendo en cuenta la longitud de la cláusula, sean más maduros sintácticamente en cada curso. Los resultados obtenidos por el alumnado de 2° de Bachillerato cumplen con las exigencias y

expectativas propuestas por el currículo oficial ya que, al terminar su formación académica, son capaces de producir textos propios con un registro adecuado y una organización cohesionada, con respeto a las normas gramaticales y ortográficas. Sus cláusulas, por tanto, no son solo más extensas, sino también más ricas sintácticamente.

8. Hay que ser realistas, porque en la vida hay situaciones que son irreversibles, pero de nada sirve rendirse ante la tristeza. (sujeto 218; [2ºBAC])
9. Después de un saludo y unos minutos de ponerse al día, te dicen que tienen una noticia desgraciadamente mala. (sujeto 237; [2ºBAC])

Al igual que ocurría con el primer índice primario de madurez sintáctica, la progresión más pronunciada se presenta entre el alumnado de la ESO. Volvemos a evidenciar un proceso más lento en Primaria por tratarse de niveles educativos de consolidación de destrezas, mientras que, una vez adquiridas esas habilidades lingüísticas, en la etapa de Secundaria se avanza más rápidamente en aspectos madurativos

- RESULTADOS DE L/CL SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y SEXO

En el siguiente cuadro reunimos los datos obtenidos por los sujetos, según las variables escolaridad y sexo, para el segundo índice primario de madurez sintáctica, la longitud de la cláusula.

	Masculino			Femenino		
	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2º Primaria	5.03	0.99	3.44-7.20	5.35	1.07	2.82-7.44
4º Primaria	5.29	0.82	3.27-6.44	5.20	0.74	4.09-7.00
6º Primaria	5.45	0.75	3.76-6.52	5.49	0.78	4.36-7.02
2º ESO	5.47	0.67	3.62-6.48	5.65	1.00	3.83-8.31
4º ESO	5.76	1.25	3.50-8.08	6.04	1.09	4.12-7.81
2º Bachillerato	6.74	0.79	5.45-8.85	6.21	0.82	5.17-8.55

Cuadro 5.31. Resultados de la L/CL según escolaridad y sexo

A la luz de los resultados plasmados en el cuadro anterior, apreciamos que las estudiantes del primer curso de Primaria analizado obtienen una media superior a la de sus pares de sexo masculino. Ellas también presentan una desviación mayor y un rango más disperso.

En 4° de Primaria nos encontramos que son los informantes masculinos los que sacan una media (5.29), una desviación (0.82) y una dispersión (3.27-6.44) mayores que sus iguales femeninos. En estos dos primeros cursos, ocurría lo opuesto cuando se analizaba la longitud de la unidad terminal. En 2° de Primaria destacaban los escolares y en 4° de Primaria, las escolares.

En 6° de Primaria vuelven a ser las niñas las que superan en promedio a los niños. Debemos destacar que es en este curso donde encontramos la mayor paridad de resultados entre informantes de ambos sexos. El mismo fenómeno lo encontramos en el primer índice primario analizado. Llegamos a la conclusión, por tanto, de que es en sexto de Primaria donde se produce una menor diferenciación entre sexos.

En ambos cursos de Secundaria son las estudiantes quienes superan a sus iguales de sexo masculino. Los varones de 2° de ESO obtienen la menor desviación de toda la Secundaria (0.67) y de todos los cursos estudiados. E, igualmente, son los escolares de 4° de ESO los que poseen la mayor desviación (1.25) de todos los niveles. Este último dato se repetía de la misma forma en el estudio de la longitud de la unidad terminal.

En 2° de Bachillerato, los informantes masculinos consiguen un promedio mayor en la longitud de la cláusula (6.74) que los sujetos femeninos (6.21). La desviación nos indica una mayor dispersión en los de sexo femenino (0.82) que en los del masculino (0.79). Sin embargo, la diferencia en el rango de ambos sexos es bastante similar.

El alumnado masculino, en definitiva, presenta una evolución global más pronunciada desde 6° de Primaria hasta 2° de Bachillerato, con un desarrollo concentrado en el paso de 4° de ESO a 2° de Bachillerato, mientras que el alumnado femenino muestra un aumento más progresivo, con el repunte en 4° de ESO.

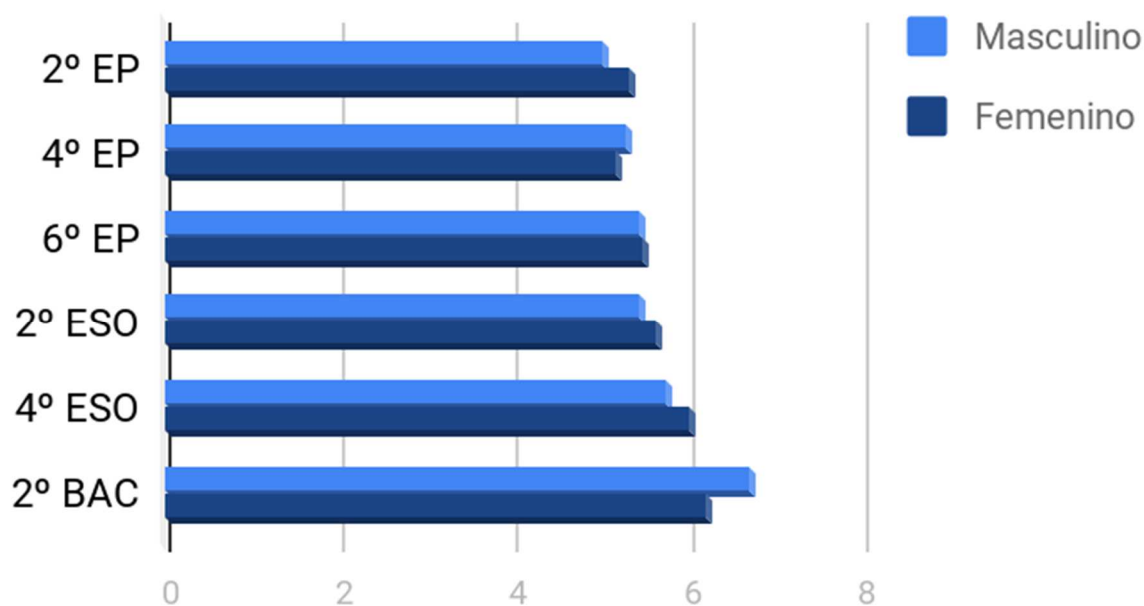


Gráfico 5.7. Resultados L/CL según escolaridad y sexo

De la misma manera que se hizo con el primer índice huntiano de madurez sintáctica, nos basamos en el valor F de Snedecor para descubrir la existencia de diferencias significativas entre las medias conseguidas por los informantes de distinto sexo. Seguidamente, llevamos a cabo la prueba t de Student para diagnosticar la existencia de diferencias significativas entre las medias obtenidas por los informantes de ambos sexos.

Valor F	Probabilidad T	Varianzas iguales			Varianzas distintas		
		Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad	Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad
1.26	0.09	-0.26	238	0.40	-0.26	237	0.40

Cuadro 5.32. Varianzas de L/CL según escolaridad y sexo

Rechazamos la hipótesis nula, que versa sobre la igualdad de las varianzas, ya que el valor F es superior al nivel de significación (0.05). Una vez rechazada la hipótesis nula, nos centramos en los datos obtenidos para varianzas iguales. En este grupo, el valor t es de -0.26; los grados de libertad, 238; y la probabilidad de que el valor t sea aleatorio, 0.40. Al ser la probabilidad de la t de Student (0.40) superior al nivel de significación 0.05, podemos afirmar

que las diferencias de medias en la longitud de cláusula para la variable sexo no son significativas.

Las diferencias de medias para la variable sexo en cada uno de los diferentes cursos estudiados dieron los siguientes resultados:

	Valor t	Probabilidad	Significación
2° EP	-0.97	0.17	✗
4° EP	0.36	0.36	✗
6° EP	-0.20	0.42	✗
2° ESO	-0.65	0.26	✗
4° ESO	-0.73	0.24	✗
2° BAC	2.04	0.02	☑

Cuadro 5.33. Diferencias de medias según sexo para L/CL

Deberíamos considerar la existencia de significación si la probabilidad es inferior al nivel de alfa (0.05). Como se puede observar en la tabla anterior, todos los cursos presentan una probabilidad de la t de Student superior al nivel de confianza, excepto 2° de Bachillerato. Podemos confirmar, por tanto, que las diferencias de medias obtenidas para la longitud de la cláusula con la variable sexo solo son significativas en el último curso del Bachillerato, al igual que ocurría con las medias obtenidas para la longitud de la unidad terminal.

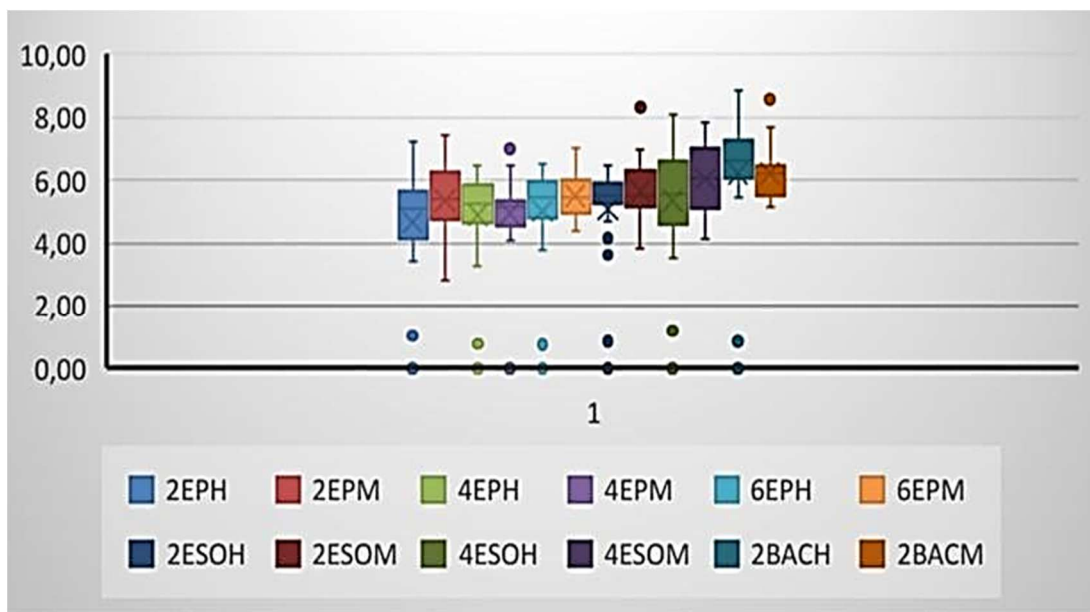


Gráfico 5.8. Segundo índice primario L/CL según variables escolaridad y sexo

En el gráfico 5.8 podemos observar, de forma general, cómo la longitud de la cláusula va creciendo a medida que avanza la escolaridad de los sujetos. Se aprecia, igualmente, que las estudiantes de 2º de Primaria obtienen una media mayor que sus compañeros de 4º de Primaria y son las únicas, junto a las niñas de 6º de Primaria y las estudiantes de 4º de ESO, que no presentan ningún *outlier* en ese nivel educativo. En toda la muestra, se percibe un total de trece informantes con valores iguales o cercanos a 0, de los cuales únicamente un informante es de sexo femenino. En 2º de ESO y 2º de Bachillerato, los grupos femeninos presentan un caso atípico cada uno, y ambos por encima.

El gran paso se vuelve a producir en 4º de ESO donde se percibe un aumento de la media con respecto a cursos anteriores y la mayor dispersión de puntuaciones de toda la muestra, tanto entre los escolares como entre sus compañeras. Los informantes masculinos de 2º de ESO presentan la menor dispersión de puntuaciones de todos los cursos, aunque se observa entre esos mismos estudiantes la existencia de cuatro sujetos con resultados fuera del intervalo intercuartil y dos de ellos muy alejados de la mediana. Igualmente, observamos que la media de este grupo se sitúa por debajo del intercuartil inferior.

- RESULTADOS DE L/CL SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y NIVEL SOCIOCULTURAL

La siguiente variable que nos ocupa es el nivel sociocultural de los sujetos y su influencia en la longitud de la cláusula. En los cuadros 5.34-5.39 veremos los resultados obtenidos por nivel de escolaridad y estrato sociocultural.

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° PRIMARIA	Bajo	4.80	0.88	93.20%	3.42-5.94
	Medio	5.40	0.94	104.85%	3.44-7.44
	Alto	5.15	1.21	100%	2.82-7.20

Cuadro 5.34. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° PRIMARIA	Bajo	5.73	0.77	113.46%	4.38-7.00
	Medio	5.17	0.83	102.38%	3.27-6.45
	Alto	5.05	0.53	100%	4.43-6.25

Cuadro 5.35. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
6° PRIMARIA	Bajo	5.15	0.59	88.94%	4.31-5.88
	Medio	5.32	0.62	91.88%	4.36-6.67
	Alto	5.79	0.88	100%	3.76-7.02

Cuadro 5.36. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° ESO	Bajo	5.19	0.93	93.34%	3.62-6.45
	Medio	5.66	0.95	101.80%	3.83-8.31
	Alto	5.56	0.64	100%	4.15-6.48

Cuadro 5.37. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° ESO	Bajo	7.18	0.87	121.70%	5.34-8.08
	Medio	5.45	0.96	92.37%	3.50-7.00
	Alto	5.90	1.16	100%	4.09-7.81

Cuadro 5.38. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° BAC	Bajo	6.63	1.16	102.95%	5.38-8.55
	Medio	6.45	0.92	100.15%	5.45-8.85
	Alto	6.44	0.59	100%	5.17-7.50

Cuadro 5.39. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC

En el segundo curso de Primaria, podemos observar que, al igual que ocurría con la longitud de la unidad terminal, es el nivel medio el que obtiene el promedio mayor (5.40), seguido por el nivel alto con un 5.15 y el nivel bajo con un 4.80. Nos encontramos con que el nivel alto es el que presenta una dispersión en el rango superior al resto de niveles socioculturales y una mayor desviación (1.21).

En 4° de Educación Primaria, el nivel bajo alcanza la mayor puntuación (5.73), después el nivel medio (5.17) y, finalmente, el nivel alto (5.05). La desviación más alta se da en el nivel

medio (0.83), seguida del nivel bajo (0.77) y el nivel alto (0.53). Igual ocurre con el rango: el nivel medio presenta la mayor oscilación, seguido por el nivel bajo y el alto. Volvemos a encontrar coincidencia con el primer índice: el nivel bajo de 4º de Primaria obtiene los mejores resultados por encima de los otros dos estratos.

En 6º de Primaria, al igual que en el primer curso analizado, encontramos que el nivel bajo obtiene la media inferior (5.15); por otro lado, el nivel alto presenta la mayor media en la longitud de la cláusula (5.79). Del mismo modo, la desviación va en aumento conforme es más alto el nivel sociocultural: el nivel bajo tiene la menor desviación (0.59), seguida del nivel medio (0.62) y el nivel alto (0.88). Como se puede observar, el nivel alto presenta el mayor crecimiento y la mayor oscilación en el rango; el nivel medio, un 91.88% en el coeficiente de variación y una oscilación en el rango de 2.04; y el nivel bajo, el menor porcentaje en el coeficiente de variación y la menor oscilación en su rango. Si comparamos los resultados de este segundo índice de madurez con los obtenidos por el mismo nivel en el primer índice (longitud de la unidad terminal), podemos apreciar una gran similitud. En ambos índices, el nivel alto es el que consigue mayor puntuación, mientras que el bajo es el que obtiene las menores medias. Este curso es el único de los analizados en el que se produce un aumento progresivo según el nivel sociocultural.

En 2º de ESO, advertimos que el estrato sociocultural medio obtiene el mayor promedio en la longitud de la cláusula (5.66) y la mayor desviación típica (0.95). Igualmente, es este estrato el que presenta una mayor dispersión en su rango (3.83-8.31). Es el nivel bajo el que obtiene la menor media del curso (5.19) y una desviación muy similar a la que presenta el nivel medio. Los resultados obtenidos por este curso de Secundaria en el segundo índice primario de madurez sintáctica, según el nivel sociocultural, son semejantes a los obtenidos por los mismos sujetos en el primer índice (longitud de la unidad terminal).

En el último curso de la Secundaria, podemos observar que el nivel bajo, igual que ocurría en la longitud de la unidad terminal, obtiene la mejor media de todos los estratos con una diferencia superior a un punto (7.18). El nivel sociocultural alto presenta la mayor desviación (1.16) y el mayor rango de dispersión (4.09-7.81), seguido por el nivel medio y, finalmente, el nivel bajo, que presenta la menor desviación típica (0.87) y la menor dispersión en el rango.

En 2º de Bachillerato, nos encontramos con que el nivel bajo obtiene unos resultados superiores a los otros dos estratos. Su desviación también supera al nivel medio (0.92) y al nivel alto (0.59). Las medias conseguidas por los dos niveles socioculturales superiores son bastante

similares, aunque la desviación del nivel medio (0.92) supera a la del nivel alto (0.59). La mayor dispersión en el rango la presenta el nivel medio (5.45-8.85).

Al comparar los resultados de cada estrato sociocultural, no podemos afirmar que exista patrón alguno en la asociación de este factor con la longitud de la cláusula. Los niveles bajos destacan en 4º de Primaria, 4º de ESO y 2º de Bachillerato; los niveles medios sobresalen en 2º de Primaria y 2º de ESO; y el nivel alto destaca en 6º de Primaria. De la misma manera el estrato bajo obtiene los peores resultados en 2º de Primaria, 6º de Primaria y 2º de ESO; el estrato medio los obtiene en 4º de ESO; y el estrato alto, en 4º de Primaria y 2º de Bachillerato.

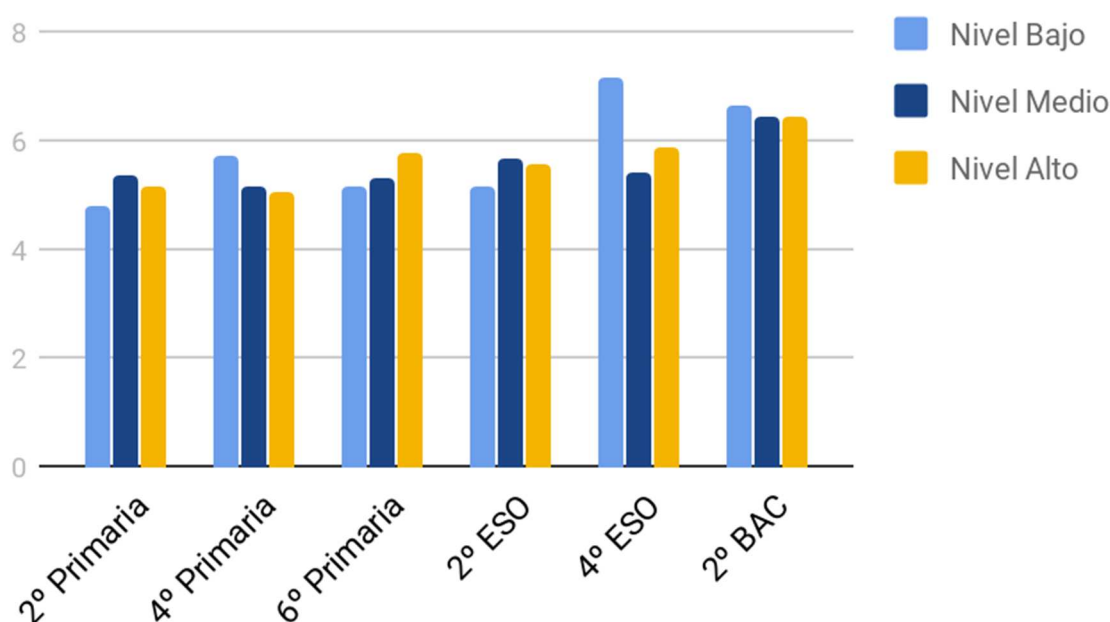


Gráfico 5.9. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural

A continuación realizamos un análisis de varianza para descubrir si las diferencias de medias para el segundo índice primario de madurez sintáctica en los cursos estudiados son significativas. Los resultados son los siguientes:

	F	Probabilidad	Significación
2° EP	0.93	0.34	×
4° EP	0.13	0.72	×
6° EP	0.04	0.84	×
2° ESO	0.42	0.52	×
4° ESO	0.53	0.47	×
2° BAC	4.15	0.049	☑

Cuadro 5.40. Diferencias de medias de L/CL según nivel sociocultural

En este caso concreto de longitud de la cláusula, solo podemos hablar de existencia de significación entre las medias en el último curso analizado, 2° de Bachillerato, ya que es el único que presenta una probabilidad inferior al nivel de significación asignado (0.05).

Los resultados obtenidos en el análisis de varianza por estratos socioculturales son los siguientes:

	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Nivel Bajo	29.51	5	5.90	6.44	2.4E ⁻⁰⁵	2.49
Nivel Medio	16.88	5	3.38	4.18	2E ⁻⁰³	2.30
Nivel Alto	19.57	5	3.91	4.80	1E ⁻⁰³	2.32

Cuadro 5.41. Análisis de varianza de L/CL para los distintos niveles socioculturales

En el nivel sociocultural bajo, podemos observar que el valor de la F de Snedecor es de 6.44 y la probabilidad es de 2.4E⁻⁰⁵. Al ser esta probabilidad inferior al nivel de significación, podemos afirmar que las diferencias entre las medias son significativas. La mayor diferencia, de acuerdo con la prueba de Scheffé, la volvemos a encontrar, como ocurría con la longitud de la unidad terminal, en 4° de ESO (7.18), con respecto al curso anterior.

Para el estrato medio, las diferencias vuelven a ser significativas, por tener una probabilidad inferior al nivel de significación asignado (0.05). Después de realizar la prueba de

Scheffé, tomando como valor crítico 2.30, observamos que el número de palabras por cláusula no presenta diferencias significativas entre los distintos cursos.

En el nivel sociocultural alto, la F de Snedecor es 4.80 y la probabilidad es $1E^{-03}$. Volvemos a encontrar, por tanto, diferencias significativas entre las medias de este nivel, ya que el nivel de significación, como ya hemos dicho, está ubicado en 0.05. La prueba de Scheffé nos desvela que no existen diferencias significativas entre cursos correlativos.

- RESULTADOS DE L/CL SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOCULTURAL

Los cuadros que presentamos a continuación (5.42-5.47) recogen los datos obtenidos para la longitud de la cláusula según las variables escolaridad, nivel sociocultural y sexo.

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	Bajo	5.02	0.94	3.50-5.94	4.53	0.71	3.42-5.38
	Medio	5.00	0.96	3.44-6.25	5.75	0.76	4.77-7.44
	Alto	5.07	1.08	4.09-7.20	5.23	1.33	2.82-6.44

Cuadro 5.42. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° Primaria	Bajo	5.81	0.49	5.10-5.65	5.66	0.96	4.38-7.00
	Medio	5.10	0.87	3.27-6.44	5.28	0.76	4.09-6.45
	Alto	5.35	0.66	4.56-6.25	4.90	0.36	4.43-5.47

Cuadro 5.43. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
6° Primaria	Bajo	4.70	0.50	4.31-5.40	5.59	0.20	5.45-5.88
	Medio	5.60	0.37	4.84-6.00	5.12	0.68	4.36-6.67
	Alto	5.56	0.91	3.76-6.52	6.13	0.72	4.89-7.02

Cuadro 5.44. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° ESO	Bajo	4.85	0.88	3.62-5.49	5.69	0.76	4.93-6.45
	Medio	5.76	0.32	5.24-6.21	5.62	1.13	3.83-8.31
	Alto	5.48	0.63	4.15-6.48	5.72	0.64	4.70-6.47

Cuadro 5.45. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° ESO	Bajo	7.00	1.19	5.34-8.08	7.35	0.21	7.06-7.56
	Medio	5.66	1.10	3.50-6.87	5.31	0.81	4.68-7.00
	Alto	5.47	1.15	4.53-7.68	6.52	0.84	5.01-7.81

Cuadro 5.46. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° BAC	Bajo	7.43			6.50	1.21	5.38-8.55
	Medio	6.72	1.03	5.45-8.85	6.06	0.50	5.45-6.70
	Alto	6.70	0.49	5.94-7.50	6.11	0.55	5.17-6.93

Cuadro 5.47. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° BAC

Como podemos observar en las tablas anteriores, los promedios obtenidos en cuanto a variable sexo dependen del curso escolar y el nivel sociocultural. Los informantes masculinos de 2° de Primaria de nivel sociocultural bajo superan a las estudiantes en cuanto a la longitud de la cláusula. En los otros dos niveles, son las informantes las que superan a los varones. Mientras que en los niños el orden del nivel sociocultural según la longitud de la cláusula sería nivel alto-nivel bajo-nivel medio, el orden de las niñas sería nivel medio-nivel alto-nivel bajo. Los escolares de ambos sexos experimentan un aumento en la desviación a medida que sube su estrato sociocultural. De la misma forma, en todos los niveles y en ambos sexos, encontramos una alta variabilidad en los rangos de dispersión. Si tenemos en cuenta, por tanto, la variable sexo y la variable nivel sociocultural, en este nivel no podemos afirmar que sean criterios fiables en el crecimiento de la longitud de las cláusulas.

En el nivel bajo de 4° de Primaria observamos que los escolares obtienen una media mayor con una desviación más baja que las escolares. La dispersión en el sexo femenino (4.38-7.00) es muy superior a la que presentan los informantes masculinos (5.10-5.65). En el nivel medio, son las niñas las que obtienen una media mayor (5.28) frente a los 5.10 de los niños; sin embargo la desviación de los escolares (0.87) es ligeramente superior a la de las escolares del mismo nivel (0.76). En el nivel alto los estudiantes consiguen un promedio más alto (5.35) que las estudiantes (4.90). Entre las estudiantes podemos apreciar una progresión descendente en los promedios según su nivel sociocultural, ya que es el nivel bajo el que obtiene la mayor media (5.66), seguida por el nivel medio (5.28) y, finalmente, el nivel alto (4.90). Entre los varones de este curso, no podemos hablar de progresión según el nivel sociocultural, porque es el nivel bajo el que obtiene la media mayor, seguido por el nivel alto y el nivel medio. Este mismo patrón se repite en el primer índice de madurez sintáctica de los alumnos de 4° de Primaria.

Al igual que ocurría con la longitud de la unidad terminal, en 6° de Primaria tampoco podemos corroborar un patrón de crecimiento según el nivel sociocultural o el sexo, ni encontramos similitudes con los cursos anteriores. En el nivel sociocultural bajo, son las escolares las que obtienen una mayor media (5.59) con una menor dispersión (0.20). En el nivel medio son los varones los que superan en media (5.60) a sus compañeras. Mientras que en el nivel alto vuelven a ser las niñas las que superan a los informantes masculinos. En cuanto a la dispersión en el rango, observamos que son las estudiantes de nivel sociocultural bajo las que presentan el intervalo más corto (5.45-5.88) y los escolares de nivel alto los que presentan la mayor dispersión (3.76-6.52).

En el primer curso de la Secundaria analizado, las estudiantes de nivel sociocultural bajo consiguen mayor promedio de longitud de la cláusula (5.69) que sus pares masculinos del mismo nivel (4.85). En el nivel medio, los chicos consiguen una media superior (5.76) a la obtenida por los sujetos femeninos; sin embargo, la desviación de las escolares en este estrato (1.13) es mucho mayor que la que presentan los escolares (0.32). En el caso de los niños, es este nivel medio el que obtiene mayor media, seguida por el nivel alto (5.48) y nivel bajo (4.85). Las estudiantes de nivel sociocultural alto son las que consiguen mayor media (5.72); después las de nivel bajo (5.69); y, por último, las de nivel medio (5.62). Se puede observar que todo el estudiantado de este curso presenta medias similares, a excepción de los informantes masculinos de nivel bajo, que se alejan de esa media en casi un punto de diferencia, como ocurría en el mismo curso cuando se analizó el índice de la longitud de la unidad terminal.

En el nivel bajo de 4° de ESO, son las escolares las que obtienen una media superior (7.35) a la de los escolares (7.00). La desviación típica de los estudiantes del nivel bajo (1.19) es muy superior a la desviación de las estudiantes del mismo estrato (0.21). En el nivel medio, son los estudiantes los que consiguen una media mayor (5.66) y presentan una mayor desviación (1.10). Sin embargo, en el nivel sociocultural alto nos encontramos con que las estudiantes, otra vez, con una dispersión menor (0.84), tienen una media mayor (6.52) que los estudiantes del mismo nivel (5.47). Los alumnos de 4° de ESO obtienen una mayor puntuación en el nivel bajo de ambos sexos.

En 2° de Bachillerato, nos encontramos un solo informante masculino para el nivel bajo, por lo que, como ya hemos comentado, será imposible realizar una comparación con las estudiantes del mismo nivel. En los otros dos niveles, son los escolares los que consiguen una media mayor. Entre los varones, los del nivel medio superan ligeramente a los del nivel alto; mientras que entre las estudiantes, son las del nivel alto las que superan a las del nivel medio. En cuanto a la desviación, son las estudiantes del nivel bajo las que obtienen la mayor

desviación (1.21), seguida de los varones del nivel medio (1.03). El resto del estudiantado de 2º Bachillerato presenta una desviación típica bastante similar.

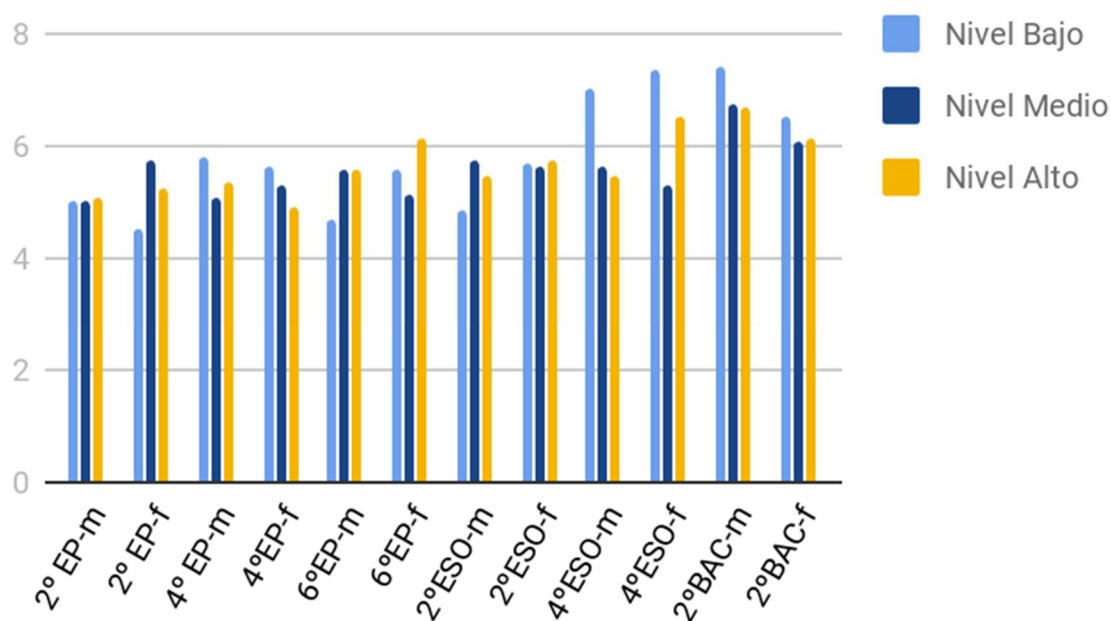


Gráfico 5.10. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural

Cuando comparamos los datos obtenidos por los alumnos de ambos sexos según su estrato sociocultural, podemos observar que las estudiantes superan en diez casos a los estudiantes; mientras que los escolares superan en los otros ocho a las escolares. En el caso de 2º de ESO, las alumnas superan a sus pares en todos los niveles socioculturales; y en 2º de Bachillerato, los varones las superan en todos los estratos.

No se percibe un patrón en los cursos y niveles en los que un sexo supera al otro. En cuanto a la dispersión, encontramos resultados diferentes según el curso que analicemos, porque no hay un patrón definido. Como ya hemos mencionado anteriormente, podemos concluir que el sexo y el nivel sociocultural de los sujetos no son variables destacables en el proceso de madurez sintáctica en cuanto a la longitud de las cláusulas.

5.3 PROMEDIO DE CLÁUSULAS POR UNIDAD TERMINAL

El tercer índice huntiano de madurez sintáctica es el promedio de cláusulas por unidad terminal. Este índice de subordinación se obtiene al dividir el número total de cláusulas entre el número de unidades terminales del texto analizado, o sea, la frecuencia con que son incrustadas oraciones en las unidades terminales. Este índice siempre es mayor que uno, porque en cada unidad terminal hay por lo menos una cláusula (los casos de oraciones simples).

- **RESULTADOS DE CL/UT SEGÚN LA VARIABLE NIVEL DE ESCOLARIDAD**

En el cuadro 5.48, como hemos indicado en el análisis de los índices anteriores, mostramos los datos de este promedio y sus respectivas medidas de dispersión, según la variable escolaridad.

CURSO	\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° EP	1.11	0.12	85.38%	1.00-1.44
4° EP	1.12	0.08	86.15%	1.00-1.36
6° EP	1.17	0.11	90%	1.03-1.63
2° ESO	1.18	0.07	90.77%	1.05-1.41
4° ESO	1.30	0.13	100%	1.10-1.57
2° BACH	1.30	0.13	100%	1.08-1.54

Cuadro 5.48. Resultados estadísticos de CL/UT según nivel de escolaridad

El primer dato que resalta es la igualdad entre las medias obtenidas entre 4° de ESO y 2° de Bachillerato, con un rango de dispersión similar. Podemos comprobar que el promedio de cláusulas por unidad terminal crece a medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad hasta llegar al último curso de Secundaria. La desviación más alta se sitúa en los últimos cursos estudiados, aunque la diferencia con respecto a los niveles anteriores no es relevante.

Se observa que el avance se produce en el paso de 2° a 4° de ESO, donde el coeficiente de variación experimenta un crecimiento de un 9.23%. El avance durante la Primaria es lento,

con un ligero despunte en 6º, y, desde ese momento, no hay apenas crecimiento hasta 4º de ESO. Son los alumnos de este curso, de 16 años, los que alcanzan, junto a los alumnos de 18 años, el mayor número de incrustaciones de oraciones en las unidades mínimas terminales. Según los currículos oficiales de Educación, no es hasta 2º de ESO cuando el alumnado recibe formación, tanto teórica como práctica, sobre las oraciones simples, impersonales, activas y pasivas; y hasta 4º de ESO, las oraciones compuestas:

10. Es ahora cuando empiezo a pensar, mi amor, que el mar crecerá con mis lágrimas, pues no hay día en mi vida que no perciba tu ausencia aquí, en mi alma. (Sujeto 180; [4º ESO])
11. Los jugadores no se daban por vencidos, animaban a la afición a que no se bajaran del barco, porque sabían que sin su apoyo, iba a ser muy difícil salir de esa. (Sujeto 208; [2ºBAC])
12. Chispy, después de que le detectaran el cáncer, estuvo la primera etapa de su enfermedad ocultándolo, porque le costaba creerse que había pasado de ser hombre super deportista y sano, a un enfermo. (Sujeto 226; [2ºBAC])

Los datos obtenidos por el alumnado más joven encuestado revelan que aún son muy poco diestros sintácticamente para añadir distintas oraciones a las unidades terminales y optan, preferentemente, por las oraciones simples y yuxtapuestas. Aplican las normas ortográficas sencillas y construyen oraciones enlazadas con conectores básicos de orden, contraste y explicación. Y a medida que se avanza en la Primaria, se utilizan mecanismos favorecedores de la cohesión del texto (enlaces, conectores, sustituciones léxicas...). Como comentamos en el párrafo anterior, es en Secundaria cuando se trabaja la construcción de oraciones simples y compuestas, por lo que la aparición de incrustaciones de oraciones en unidades terminales en Primaria se produce de forma natural por imitación.

13. Ayude Mi mamá a limpiar la casa juego al futbol con Flavia comi pollo de Benjamin juege al futbol con una pelota de tenis cene un bocata. (Sujeto 007; [2ºEP])
14. El sabado me fui a el zur. En el zur tengo una casa. Luego jugue con el aipat y fue la hora de comer comi pulpo. Se iso de noche. Me duche y me labe los dientes. (Sujeto 031; [2ºEP])
15. Erase un vez un sahariano con una alfombra boladora el rey de sahara le mando una mision a su mayor guerrero Haíva le mando una cosa que nunca habia oido... (Sujeto 057; [4ºEP])

Sin embargo, estos alumnos cumplen con los estándares de aprendizaje²⁸ que propone el Gobierno de Canarias para el estudiante de Educación Primaria:

- Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas (Estándar 61).
- Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características del género, siguiendo modelos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura (Estándar 62).

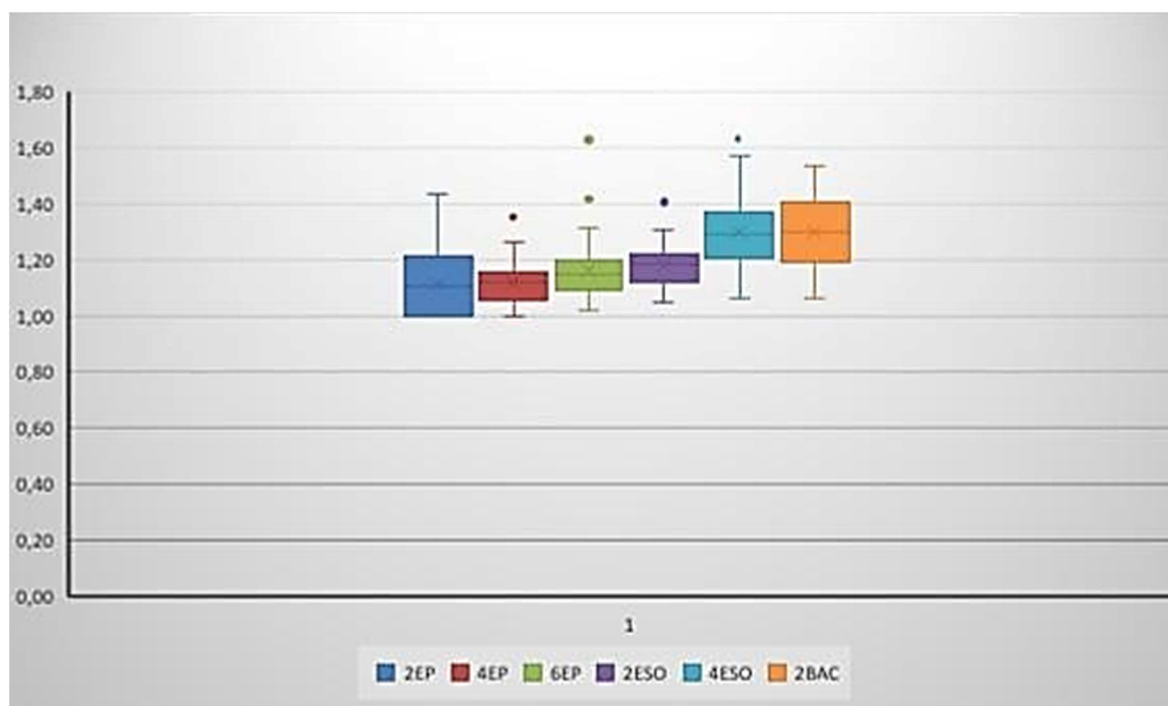


Gráfico 5.11. Promedio de cláusulas por UT según nivel de escolaridad

En el gráfico 5.11, a través del diagrama de cajas, apreciamos el aumento del promedio de cláusulas por unidad terminal a medida que los escolares avanzan en su proceso de escolaridad. Como se observaba en el cuadro 5.48, la principal alteración se produce en 4º de ESO, cuyos datos se alejan considerablemente de los obtenidos por los sujetos de 2º de ESO y del resto de Primaria. Las mayores dispersiones se distinguen en 2º de Primaria y en 2º de

²⁸ Los estándares de aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje definidos en las bases curriculares, es decir, son descripciones de los logros esperados de los estudiantes que deben alcanzar a lo largo de su trayectoria escolar.

Bachillerato, y en ninguno de estos cursos hay presencia de sujetos fuera de los rangos intercuartiles.

Los resultados del análisis de varianza entre grupos y dentro de los grupos se encuentran en los siguientes cuadros.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	44.70	1.12	0.02
4° Primaria	44.80	1.12	0.01
6° Primaria	46.60	1.17	0.01
2° ESO	47.31	1.18	0.01
4° ESO	52.10	1.30	0.02
2° Bachillerato	52.07	1.30	0.02

Cuadro 5.49. Datos de suma, promedio y varianza según nivel de escolaridad para CL/UT

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	1.42	5	0.28	23.26	5.96E ⁻¹⁹	2.25
Dentro de grupos	2.86	234	0.01			
Total	4.29	239				

Cuadro 5.50. Análisis de varianza para CL/UT

Como ya hemos comentado con los anteriores índices, en el análisis de varianza, la probabilidad se compara con el nivel de significación ($\alpha 0.05$). Para el promedio de cláusulas por unidad terminal, podemos afirmar que existe significación, ya que el valor de la F de Snedecor (23.26) es superior a su valor crítico (2.25); y la probabilidad (5.96E⁻¹⁹) es menor que el nivel de significación asignado.

Se volvió a llevar a cabo la prueba de Scheffé para comprobar la existencia de significación entre las medias obtenidas. Tomamos el valor crítico de Scheffé (2.25) para poder cotejar con los resultados alcanzados por cursos consecutivos y, así, poder descubrir su posible significación. Según los resultados recogidos en el cuadro 5.51, podemos apreciar que entre 2°

y 4° de Primaria existen diferencias significativas en el promedio de cláusulas por unidad terminal, puesto que se supera el valor crítico asignado. De la misma forma, también podemos hablar de diferencias significativas entre 6° de Primaria y 2° de ESO. El resto de los cursos, como se puede observar, no presenta significación, ya que sus respectivos resultados se quedan muy por debajo del valor crítico.

Cursos analizados	Prueba de Scheffé	Significación
2° Primaria vs. 4° Primaria	2.34	✓
4° Primaria vs. 6° Primaria	0.55	✗
6° Primaria vs. 2° ESO	2.28	✓
2° ESO vs. 4° ESO	0.33	✗
4° ESO vs. 2° Bachillerato	0.89	✗

Cuadro 5.51. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para promedio de CL/UT

En este análisis del tercer índice huntiano, hemos podido ver que la longitud promedio de las cláusulas por unidad terminal va aumentando con la escolaridad de los sujetos. Por consiguiente, podemos afirmar que los estudiantes consiguen ir ampliando su madurez sintáctica a medida que crecen en edad y van superando niveles de estudios. Es reseñable que los datos cosechados para los dos últimos cursos estudiados sean bastante similares. Si acudimos a los currículos oficiales de dichos cursos, confirmamos que ambos persiguen los mismos objetivos (“producir textos propios usando el registro adecuado a la intención comunicativa, organizando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas ortográficas y gramaticales”; “revisar su producción escrita para mejorarla”; “ajustar su expresión a las condiciones de la situación comunicativa empleando los recursos expresivos propios del registro formal y evitando el uso de coloquialismos”), por lo que podemos manifestar que, para los índices primarios, los alumnos de 4° de ESO empiezan a conseguir los objetivos propuestos para todo el proceso académico.

- RESULTADOS DE CL/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y SEXO

En el cuadro 5.52 están recopilados los datos obtenidos por los estudiantes, de distinto sexo, para el tercer índice primario de madurez sintáctica.

	Masculino			Femenino		
	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2º Primaria	1.17	0.13	1.00-1.44	1.07	0.09	1.00-1.25
4º Primaria	1.08	0.05	1.00-1.17	1.16	0.09	1.02-1.36
6º Primaria	1.17	0.13	1.05-1.63	1.16	0.09	1.02-1.42
2º ESO	1.15	0.07	1.05-1.29	1.22	0.07	1.14-1.41
4º ESO	1.33	0.15	1.10-1.63	1.27	0.10	1.06-1.47
2º Bachillerato	1.31	0.11	1.08-1.48	1.30	0.16	1.07-1.54

Cuadro 5.52. Resultados de CL/UT según escolaridad y sexo

En 2º de Primaria podemos apreciar que las diferencias entre los sujetos de distinto sexo no son relevantes, aunque presentan la mayor desigualdad de todos los cursos analizados (0.10). Podemos destacar en este curso que la oscilación en el rango es superior entre los niños, al igual que su desviación típica. En 4º de Primaria tampoco podemos hablar de grandes diferencias entre sexos, aunque en esta ocasión son las niñas las que superan ligeramente la media obtenida por sus compañeros. También obtienen una mayor desviación y dispersión. En 6º de Primaria observamos unas medias bastante similares entre los informantes de distinto sexo. Los chicos superan a las estudiantes en las tres medidas analizadas y su dispersión presenta la mayor oscilación de todos los cursos estudiados (1.05-1.63). Es reseñable que en todos los cursos de Primaria las escolares alcanzan la misma desviación.

En el segundo curso de Secundaria encontramos que las diferencias tampoco son destacables. Las medias indican una puntuación mayor para las alumnas. Las desviaciones son iguales para ambos sexos y se encuentra una oscilación ligeramente superior entre las informantes femeninas.

En 4º de ESO, curso donde se aprecia el primer salto cuantitativo reseñable con respecto al nivel anterior, son más elevados los datos analizados en los estudiantes masculinos.

Y en 2º de Bachillerato podemos destacar que las medias obtenidas por los estudiantes de ambos sexos son muy parecidas: 1.31 los varones y 1.30 las chicas. En este mismo curso,

son ellas las que presentan una mayor desviación estándar y una ligera mayor oscilación en el rango.

Como ocurría con los índices anteriores, la progresión más acentuada en ambos sexos se da entre el alumnado de la etapa secundaria. Según se puede valorar en el gráfico 5.12, los estudiantes masculinos superan a sus compañeras en cuatro cursos (2º y 6º de Primaria; 4º de ESO y 2º de Bachillerato); y ellas, en los dos restantes (4º de Primaria y 2º de ESO).

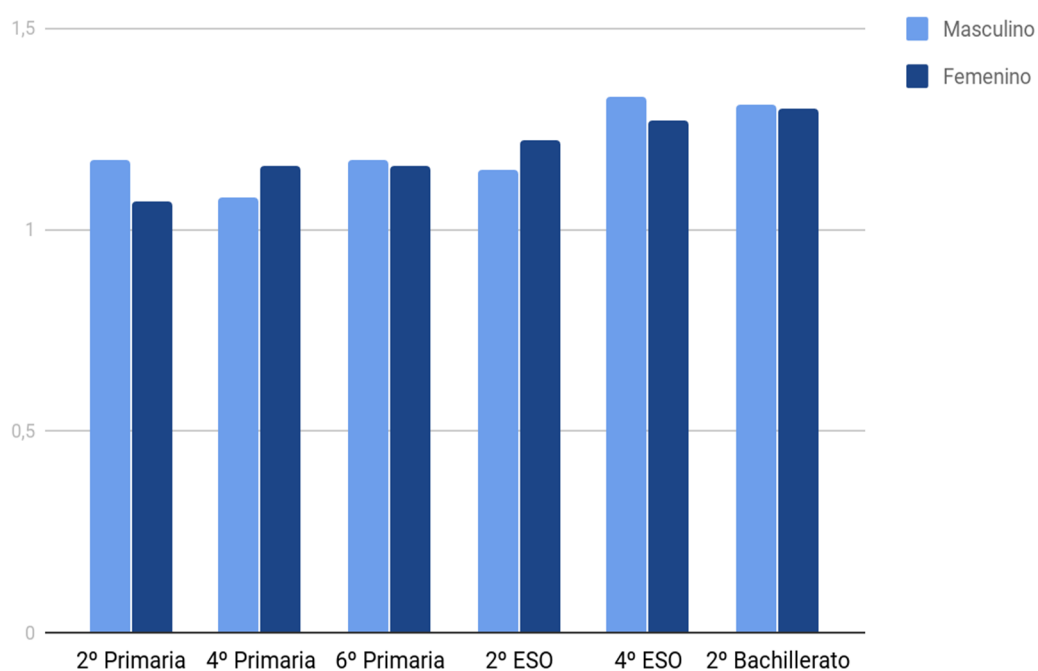


Gráfico 5.12 Resultados CL/UT según escolaridad y sexo

Para el promedio de cláusulas por unidad terminal, volvemos a rechazar la hipótesis nula, ya que el valor F de Snedecor, como se puede observar en el cuadro 5.53, es superior a nivel de significación. Como hemos rechazado dicha hipótesis, la prueba t de Student para diagnosticar la existencia de diferencias significativas entre las medias obtenidas por los sujetos de distinto sexo se centra en el análisis de varianzas iguales.

Valor F	Probabilidad T	Varianzas iguales			Varianzas distintas		
		Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad	Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad
23.26	5.96E ⁻¹⁹	0.40	238	0.35	0.39	236	0.34

Cuadro 5.53. Varianzas de CL/UT según escolaridad y sexo

En el grupo de varianzas iguales, como el resultado de la probabilidad del valor t es superior al nivel de significación 0.05, debemos aceptar que las medias obtenidas por los sujetos de ambos sexos son iguales, por lo que la variable sexo no resulta significativa para explicar la diferencia del promedio de cláusulas por unidad terminal.

El cuadro 5.54 refleja los resultados obtenidos en el análisis de las diferencias de medias para la variable sexo en cada uno de los diferentes cursos estudiados:

	Valor t	Probabilidad	Significación
2° EP	2.79	0.004	☑
4° EP	-3.32	0.001	☑
6° EP	0.28	0.39	✗
2° ESO	-3.10	0.002	☑
4° ESO	1.48	0.07	✗
2° BAC	0.28	0.39	✗

Cuadro 5.54. Diferencias de medias según variable sexo para CL/UT

Si observamos la tabla anterior, podemos advertir que tres cursos (2° y 4° de Educación Primaria y 2° de ESO) presentan una probabilidad de la t de Student inferior al nivel de significación (0.05), por lo que podemos afirmar que las diferencias de medias obtenidas para el promedio de cláusulas por unidad terminal según la variable sexo son significativas en esos casos.

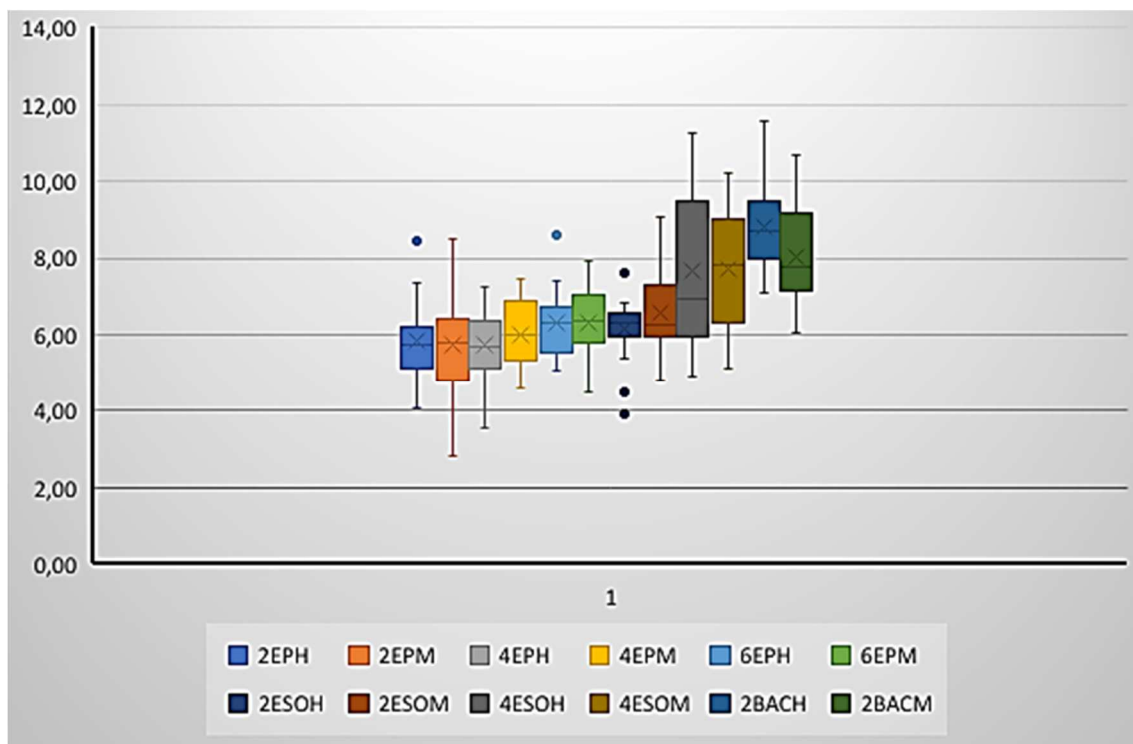


Gráfico 5.13. Tercer índice primario CL/UT según escolaridad y sexo

En el gráfico 5.13 podemos observar, de forma general, cómo el promedio de cláusulas por unidad terminal va creciendo a medida que avanza la escolaridad de los sujetos. El salto más destacable, como hemos dicho, se puede apreciar en 4° de ESO donde se advierte un incremento de la media con respecto a cursos anteriores y la mayor dispersión de puntuaciones de toda la muestra, tanto entre los informantes masculinos como entre sus compañeras. Los informantes masculinos de 2° de ESO vuelven a presentar, como sucedía en índices anteriores, la menor dispersión de puntuaciones de todos los cursos y se observa entre esos mismos estudiantes la existencia de tres sujetos con resultados fuera del intervalo intercuartil y muy alejados de la mediana: dos de ellos por debajo de la media y otro, por arriba. Un varón de 2° de Primaria y otro de 6° de Primaria, que también fueron considerados *outliers* en el primer índice de madurez sintáctica, vuelven a estar fuera del rango intercuartil y sus medias sobresalen de las de sus compañeros. Las medias más altas son conseguidas por los chicos de 2° de Bachillerato.

- RESULTADOS DE CL/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y NIVEL SOCIOCULTURAL

En los cuadros que se presentan a continuación (5.55-5.60) se reflejan los resultados obtenidos para el promedio de cláusulas por unidad terminal según el grado de escolaridad y el nivel sociocultural.

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° PRIMARIA	Bajo	1.16	0.13	102.65%	1.00-1.44
	Medio	1.09	0.12	96.46%	1.00-1.33
	Alto	1.13	0.13	100%	1.00-1.38

Cuadro 5.55. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° PRIMARIA	Bajo	1.11	0.06	97.37%	1.02-1.17
	Medio	1.11	0.07	97.37%	1.00-1.27
	Alto	1.14	0.11	100%	1.00-1.36

Cuadro 5.56. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
6° PRIMARIA	Bajo	1.17	0.07	98.32%	1.06-1.26
	Medio	1.14	0.09	95.79%	1.03-1.42
	Alto	1.19	0.14	100%	1.02-1.63

Cuadro 5.57. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° ESO	Bajo	1.15	0.08	96.64%	1.08-1.27
	Medio	1.19	0.06	100%	1.05-1.31
	Alto	1.19	0.08	100%	1.08-1.41

Cuadro 5.58. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° ESO	Bajo	1.32	0.10	103.12%	1.20-1.48
	Medio	1.32	0.13	103.12%	1.06-1.63
	Alto	1.28	0.13	100%	1.10-1.48

Cuadro 5.59. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° BAC	Bajo	1.21	0.12	93.80%	1.07-1.36
	Medio	1.36	0.13	105.42%	1.13-1.54
	Alto	1.29	0.13	100%	1.08-1.54

Cuadro 5.60. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC

En el cuadro 5.55, podemos observar que en 2° de Primaria el nivel sociocultural bajo obtiene la media más alta (1.16), seguido del nivel alto (1.13) y, por último, el nivel medio (1.09). Todos los estratos presentan una desviación típica bastante similar. Y es el nivel medio el que muestra una menor dispersión en el rango.

En 4° de Primaria, es el nivel sociocultural alto el que consigue la media mayor (1.14) y los otros dos estratos presentan la misma media (1.11), aunque la desviación del nivel medio es ligeramente superior. De la misma manera, estos dos niveles muestran el mismo coeficiente

de variación, ya que su crecimiento con respecto al nivel alto es idéntico. También es el nivel alto el que presenta una mayor oscilación en su rango.

Al igual que ocurría en 4° de Primaria, en 6° volvemos a encontrarnos con que la media más alta la obtiene el nivel sociocultural alto (1.19), seguido por el nivel bajo (1.17) y, por último, el medio (1.14). También es el nivel alto el que presenta una mayor dispersión en el rango y la mayor desviación típica de todo el curso. El estrato bajo, al contrario, presenta la desviación más baja (0.07) y la menor oscilación en el rango (1.06-1.26).

Como observamos en el cuadro 5.58, los niveles alto y medio de 2° de ESO consiguen el mismo promedio de cláusulas por unidad terminal (1.19), aunque la desviación típica del estrato alto es ligeramente superior (0.08) con una mayor oscilación en el rango (1.08-1.41), la mayor de todo el curso. El nivel inferior obtiene la media más baja (1.15), pero iguala al nivel alto en su desviación típica. También el nivel bajo es el que presenta la menor dispersión de rango (1.08-1.27).

En 4° de ESO, volvemos a encontrarnos con la presencia de dos estratos socioculturales (bajo y medio) con el mismo promedio de cláusulas por unidad terminal (1.32). La media obtenida por el estrato alto es, en esta ocasión, la más baja del curso (1.28). Encontramos, igualmente, una semejanza en los datos de la desviación típica en dos niveles (medio y alto) que supera al obtenido por el nivel bajo (0.10). El nivel medio presenta la mayor oscilación en el rango y es destacable que los otros dos estratos comparten el mismo dato en el rango superior (1.48).

Los datos recogidos en el cuadro 5.60 revelan que el nivel sociocultural medio de 2° de Bachillerato presenta la mayor media del curso (1.36), seguida por el nivel alto (1.29) y el nivel bajo (1.21). En cuanto a la desviación, ocurre lo mismo que en el último curso de Secundaria analizado, los dos estratos superiores muestran el mismo dato (0.13), que supera al obtenido por el nivel bajo (0.12). De la misma forma, la oscilación en el rango de los dos niveles superiores aventaja al estrato bajo y presentan el mismo dato en el rango superior.

Al comparar todas las medias recogidas en los cuadros anteriores (5.55-5.60), podemos corroborar que no existe ninguna pauta que pueda revelar la superioridad de un estrato sociocultural en el promedio de cláusulas por unidad terminal. El nivel bajo destaca en 2° de Primaria y comparte valores máximos en 2° de ESO; el nivel medio sobresale en 2° de Bachillerato y en todos los niveles de Secundaria; y el nivel alto predomina en 4° y 6° de Primaria y en 2° de ESO. Por tanto, podemos afirmar que en este tercer índice vuelve a ser el avance de la escolaridad el que verdaderamente interviene en el proceso de madurez sintáctica en los estudiantes.

A continuación, realizamos un análisis de varianza, recogido en el cuadro 5.61, para comprobar si las diferencias de medias para el tercer índice primario de los tres niveles socioculturales en cada curso son significativas.

	F	Probabilidad	Significación
2° EP	1.14	0.33	×
4° EP	0.40	0.67	×
6° EP	0.80	0.46	×
2° ESO	0.57	0.57	×
4° ESO	0.28	0.75	×
2° BAC	3.04	0.06	×

Cuadro 5.61. Diferencias de medias según nivel sociocultural para CL/UT

En ninguno de los cursos analizados podemos hablar de significación en las medias ya que todas las probabilidades superan el nivel de significación $\alpha 0.05$.

A continuación, analizaremos la significación de las medias dentro del mismo estrato sociocultural en diferentes niveles educativos.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	10.45	1.16	0.017
4° Primaria	8.88	1.11	0.004
6° Primaria	7.01	1.17	0.005
2° ESO	5.75	1.15	0.006
4° ESO	7.90	1.32	0.010
2° Bachillerato	8.50	1.21	0.014

Cuadro 5.62. Datos de suma, promedio y varianza para el nivel sociocultural bajo en CL/UT

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	0.17	5	0.03	3.34	0.014	2.49
Dentro de grupos	0.35	35	0.01			
Total	0.52	40				

Cuadro 5.63. Análisis de varianza para el nivel sociocultural bajo en CL/UT

En el nivel sociocultural bajo, nos encontramos con que la F de Snedecor tiene un valor de 3.34 y una probabilidad de 0.014, por consiguiente, las diferencias entre las medias son significativas por ser la posibilidad menor del nivel de significación 0.05. Después de realizar la prueba de Scheffé, se revela que la mayor diferencia de medias está en 4° de ESO (1.32) con respecto al curso anterior estudiado, 2° de ESO (1.15). Observamos que es en este curso, 4° de ESO, donde el alumnado alcanza el mayor promedio de este índice, muy superior al obtenido por los encuestados de 2° de Bachillerato del mismo estrato sociocultural. Se observa, igualmente, un retroceso en los estudiantes de 4° de Primaria, que obtienen el promedio más bajo de toda esta etapa y de todos los cursos estudiados. De la misma forma, se puede apreciar que los datos de 2° de ESO son bastante similares a los conseguidos en la etapa de Primaria y muy alejados de los cursos superiores.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	20.68	1.09	0.013
4° Primaria	22.26	1.11	0.005
6° Primaria	21.72	1.14	0.009
2° ESO	22.55	1.19	0.004
4° ESO	22.36	1.32	0.018
2° Bachillerato	20.34	1.36	0.016

Cuadro 5.64. Datos de suma, promedio y varianza para el nivel sociocultural medio en CL/UT

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	1.03	5	0.21	19.93	7.48E ⁻¹⁴	2.30
Dentro de grupos	1.07	103	0.01			
Total	2.10	108				

Cuadro 5.65. Análisis de varianza para el nivel sociocultural medio en CL/UT

Como se observa en los cuadros 5.64-5.65, las diferencias para el nivel sociocultural medio son significativas. Después de realizar la prueba de Scheffé, al tomar como valor crítico para esta variable 2.30, podemos observar que el promedio de cláusulas por unidad terminal es significativamente mayor a medida que el alumnado avanza en su escolaridad. El gran salto se vuelve a presentar en 4° de ESO con un promedio y una varianza muy superior a los cursos anteriores. Sin embargo, en este estrato no son los estudiantes de 4° ESO los que consiguen el mejor promedio, sino los de 2° de Bachillerato.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	13.56	1.13	0.017
4° Primaria	13.65	1.14	0.013
6° Primaria	17.87	1.19	0.019
2° ESO	19.01	1.19	0.007
4° ESO	21.84	1.28	0.017
2° Bachillerato	23.24	1.29	0.017

Cuadro 5.66. Datos de suma, promedio y varianza para el nivel sociocultural alto en CL/UT

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	0.36	5	0.07	4.80	0.0007	2.32
Dentro de grupos	1.27	84	0.02			
Total	1.63	89				

Cuadro 5.67. Análisis de varianza para el nivel sociocultural alto en CL/UT

En el nivel sociocultural alto, la F de Snedecor es 4.80 y la probabilidad de 0.0007. Nos volvemos a encontrar, por tanto, diferencias significativas entre las medias de este nivel, ya que, como es bien sabido, el nivel de significación está situado en 0.05. La prueba de Scheffé nos revela que los promedios obtenidos por los distintos cursos correlativos en este nivel sociocultural no reflejan diferencias significativas. Los datos son bastante similares a los presentados en el nivel sociocultural medio: progresión a lo largo de la escolaridad de los sujetos y un salto cuantitativo en 4º de ESO.

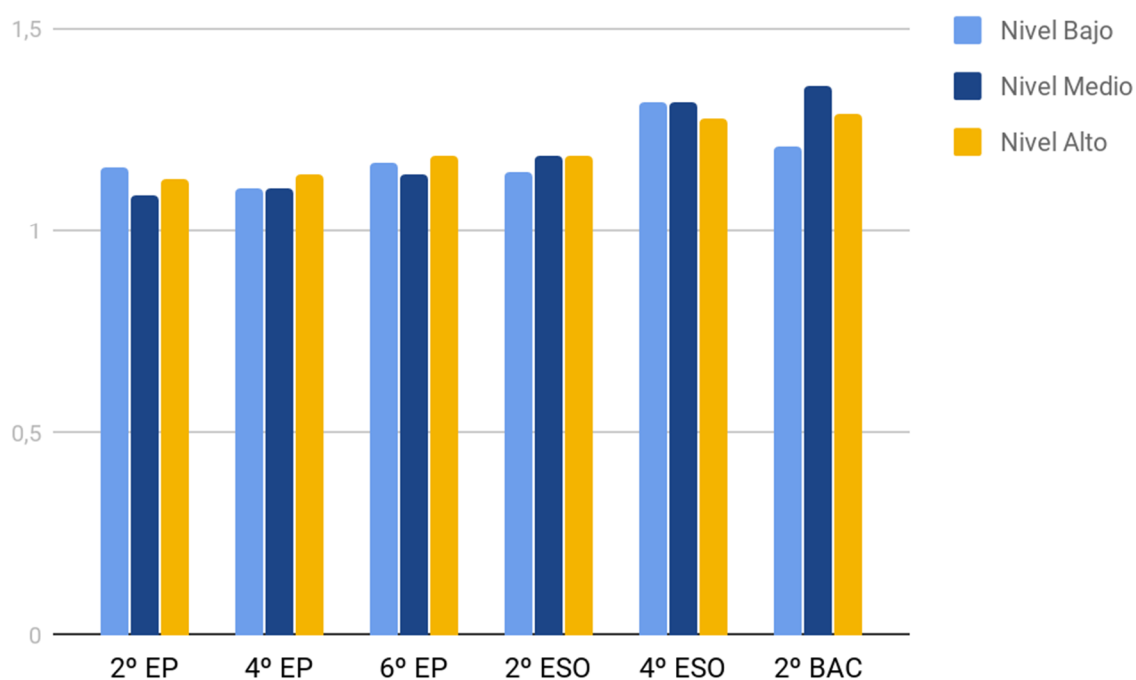


Gráfico 5.14. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural

- RESULTADOS DE CL/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOCULTURAL

Los cuadros que presentamos a continuación (5.68-5.73) recogen los datos obtenidos para la longitud de la unidad terminal según las variables escolaridad, nivel sociocultural y sexo.

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	Bajo	1.23	0.13	1.13-1.44	1.08	0.09	1.00-1.18
	Medio	1.13	0.14	1.00-1.33	1.05	0.08	1.00-1.22
	Alto	1.18	0.13	1.00-1.38	1.08	0.13	1.00-1.25

Cuadro 5.68. Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° Primaria	Bajo	1.11	0.06	1.03-1.17	1.11	0.07	1.02-1.17
	Medio	1.07	0.05	1.00-1.16	1.18	0.05	1.12-1.27
	Alto	1.08	0.06	1.00-1.14	1.16	0.13	1.04-1.36

Cuadro 5.69. Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
6° Primaria	Bajo	1.16	0.10	1.06-1.26	1.17	0.06	1.11-1.22
	Medio	1.11	0.04	1.05-1.18	1.17	0.11	1.03-1.42
	Alto	1.23	0.17	1.07-1.63	1.14	0.07	1.02-1.24

Cuadro 5.70. Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° ESO	Bajo	1.10	0.01	1.08-1.11	1.23	0.05	1.20-1.27
	Medio	1.14	0.07	1.05-1.22	1.21	0.05	1.15-1.31
	Alto	1.17	0.07	1.06-1.29	1.23	0.10	1.14-1.41

Cuadro 5.71. Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° ESO	Bajo	1.32	0.14	1.20-1.48	1.31	0.06	1.26-1.37
	Medio	1.43	0.12	1.32-1.63	1.24	0.07	1.06-1.30
	Alto	1.27	0.13	1.10-1.48	1.31	0.13	1.14-1.47

Cuadro 5.72. Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° BAC	Bajo	1.35			1.19	0.11	1.07-1.36
	Medio	1.34	0.11	1.13-1.46	1.39	0.15	1.16-1.54
	Alto	1.28	0.11	1.08-1.48	1.31	0.16	1.08-1.54

Cuadro 5.73. Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° BAC

En el cuadro 5.68 podemos observar que los estudiantes masculinos de 2° de Primaria superan a sus compañeras en todos los niveles socioculturales en cuanto al promedio de cláusulas por unidad terminal. Los niños presentan una desviación típica bastante similar, mientras que las chicas del estrato alto muestran una desviación mayor que las de sus iguales de distinto estrato. En el caso de los varones, observamos que el nivel bajo obtiene la media más alta (1.23) seguida por el nivel alto (1.18) y el medio (1.13). En el caso de las estudiantes, los niveles alto y bajo obtienen la misma media (1.08) y superan al nivel medio (1.05). Hay que destacar que la media más baja entre los chicos es superior a la más alta conseguida entre las informantes femeninas. Igualmente, destacamos que la oscilación en el rango es menor en todos los estratos entre las niñas que entre los niños. Todos presentan el mismo rango inferior (1.00), menos los escolares de nivel bajo, que presentan en su rango los extremos más altos (1.13-1.44).

En 4° de Primaria, podemos apreciar que, entre los informantes masculinos, el nivel bajo obtiene la media más alta (1.11), seguida por el nivel alto (1.08) y el medio (1.07). Sin embargo, entre las estudiantes, el nivel bajo, que obtiene la misma media que sus pares masculinos, presenta la media más baja (1.11) y el estrato sociocultural medio, la más alta (1.18). Los niños de todos los niveles manifiestan una desviación típica y una oscilación en el rango bastante similar; mientras que las niñas del nivel alto muestran la mayor desviación (0.13) y oscilación (1.04-1.36) entre sus iguales, muy por encima de las niñas del nivel bajo y medio, que se asemejan más a los resultados obtenidos por los varones.

Los resultados plasmados en el cuadro 5.70 reflejan que el nivel sociocultural alto de los estudiantes masculinos obtiene la mayor media (1.23) entre sus pares del mismo sexo y de

todo el curso. La media más baja la encontramos en los niños del estrato medio (1.11), seguidos por las niñas del nivel sociocultural alto (1.14). Las escolares de los niveles bajo y medio presentan la misma media en el promedio de cláusulas por unidad terminal. En cuanto al rango, hay dos grupos que presentan un despunte en su oscilación sobre el resto: los niños del nivel alto (1.07-1.63) y las niñas del nivel medio (1.03-1.42). Estos dos grupos que acabamos de citar también muestran las mayores desviaciones típicas, entre los informantes de su mismo sexo en particular y de todo el curso en general.

En 2º de ESO, podemos observar que son las estudiantes las que superan en todos los estratos a sus compañeros. Las escolares del nivel bajo y del nivel alto consiguen la misma media (1.23), aunque la desviación y la oscilación en el rango es mayor entre las del estrato sociocultural alto. Las estudiantes del nivel medio, con una media ligeramente inferior (1.21), igualan en desviación a sus compañeras del nivel bajo (0.05). Entre los informantes masculinos, son los del nivel alto los que obtienen la mayor media (1.17), seguidos por el nivel medio (1.14) y el nivel bajo (1.10). Los dos niveles superiores muestran la misma desviación (0.07) y una oscilación bastante similar. Es reseñable que los escolares del nivel bajo presenten la menor desviación típica de 2º de ESO y de todos los cursos estudiados. Y, en todos los estratos, son las informantes femeninas las que superan en media a sus pares masculinos.

Los resultados de 4º de ESO muestran que los estudiantes masculinos del estrato medio consiguen la media mayor (1.43) entre sus pares del mismo sexo, seguidos por el nivel bajo (1.32) y, por último, por el alto (1.27). Las desviaciones típicas de los varones son bastante similares y, en cuanto al rango, los estudiantes del nivel alto presentan la mayor oscilación. Entre las estudiantes, las de los niveles bajo y alto obtienen la misma media (1.31), aunque las informantes del estrato alto muestran una mayor desviación (0.13) y una oscilación más amplia (1.14-1.47). Podemos destacar que los escolares del nivel medio consiguen la mayor media de todo el curso, mientras que las informantes del mismo estrato obtienen la media más baja.

Los datos reflejados en el cuadro 5.73 muestran, como en índices anteriores, que en el nivel bajo masculino de 2º de Bachillerato solo existe un informante, por lo que es imposible realizar una comparación fiable en ese estrato sociocultural. En los otros dos niveles, son las estudiantes las que superan a sus pares masculinos. El estrato medio femenino consigue la media más alta (1.39), seguida del estrato alto (1.31) y del bajo (1.19). Las escolares del nivel alto presentan la mayor desviación (0.16) y la oscilación más amplia (1.08-1.54) de todo el curso, mientras que todos los varones y las estudiantes del nivel bajo coinciden en la desviación más baja de todo 2º de Bachillerato (0.11).

Después de analizar estos resultados, podemos afirmar que la variable sexo y la variable nivel sociocultural no son factores válidos para explicar el aumento de cláusulas por unidad terminal en los estudiantes.

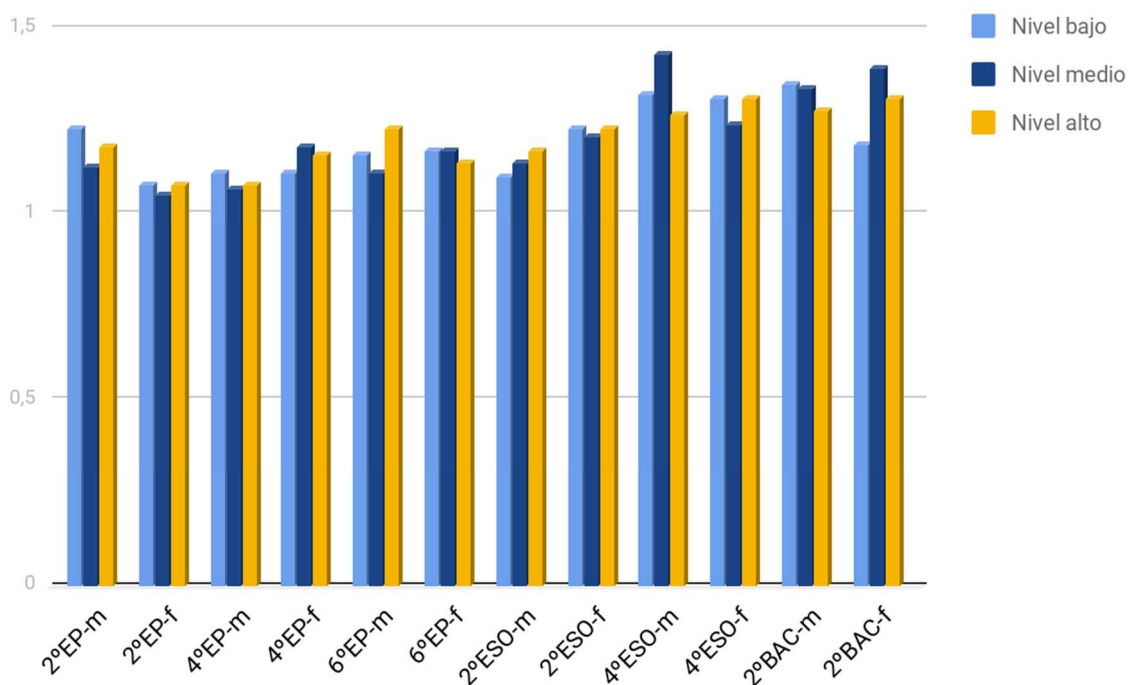


Gráfico 5.15 Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural

Cuando comparamos los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos sexos según su estrato sociocultural, observamos que las informantes superan en diez casos a los estudiantes; mientras que los varones superan en siete ocasiones a las escolares. Solo en un caso, concretamente en el nivel sociocultural bajo de 4º de Primaria, se produce una igualdad entre las medias logradas por ambos sexos. No percibimos, por tanto, una pauta en los cursos y estratos en los que un sexo supera al otro. Como hemos mencionado anteriormente, para el tercer índice huntiano de madurez sintáctica, las variables sexo y nivel sociocultural no influyen en el proceso de adquisición de la complejidad sintáctica de los estudiantes.

5.4 COMPARACIÓN DE LOS TRES ÍNDICES PRIMARIOS SEGÚN LAS DISTINTAS VARIABLES

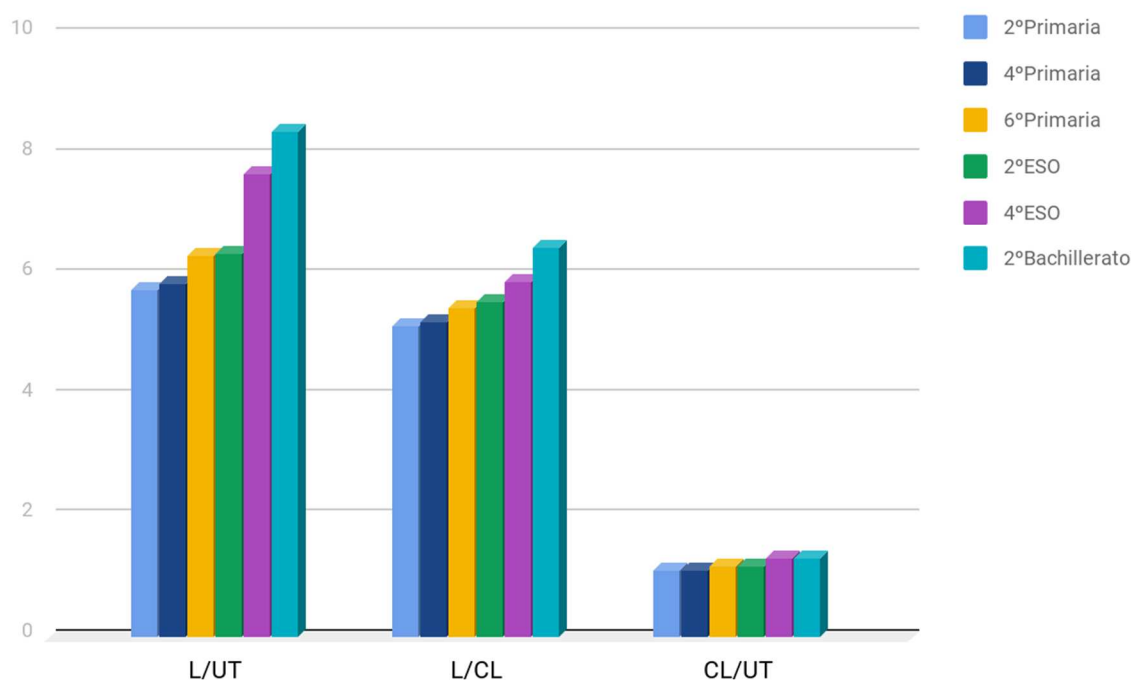


Gráfico 5.16 Comparación de los tres índices primarios según escolaridad

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	183.95	11	16.72	2.47	0.0048	1.80
Dentro de grupos	4785.96	708	6.76			
Total	4969.91	719				

Cuadro 5.74. Análisis de varianza de los tres índices primarios según escolaridad

En el gráfico 5.16 se comprueba que los tres índices primarios huntianos de madurez sintáctica van ascendiendo según se avanza en la escolaridad de los informantes. Se aprecia un aumento en los últimos cursos analizados, donde se alcanza la mayor complejidad sintáctica en sus textos escritos. Podríamos señalar que los dos primeros cursos (2º y 4º de Primaria) son etapas de iniciación; los dos niveles intermedios (6º de Primaria y 2º de ESO), de formación; y los dos últimos (4º de ESO y 2º de Bachillerato), de consolidación y perfeccionamiento.

Afirmamos, pues, que la escolaridad es una variable importante y significativa ($p < 0.05$) en el proceso de madurez sintáctica de los sujetos.

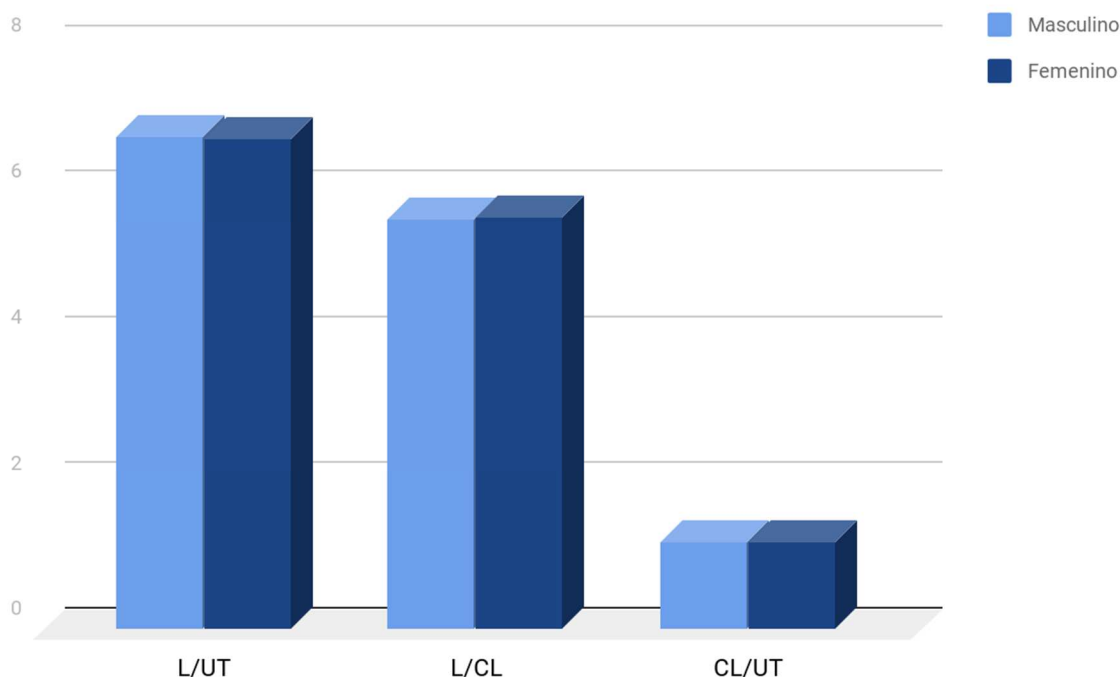


Gráfico 5.17 Comparación de los tres índices primarios según sexo

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	0.001	1	0.001	0.0001	0.99	3.85
Dentro de grupos	4969.91	718	6.92			
Total	4969.91	719				

Cuadro 5.75. Análisis de varianza de los tres índices primarios según sexo

Comprobamos, a partir de los datos expuestos en el gráfico 3.17, que los resultados para cada uno de los tres índices primarios son bastante similares en ambos sexos; no existen, por tanto, diferencias relevantes entre los datos de ambos grupos. En la longitud de la unidad terminal, los chicos obtienen una media (6.75) ligeramente superior a la conseguida por las estudiantes (6.73). Sin embargo, para la longitud de la cláusula, son las escolares (5.66) las que superan el promedio de los informantes masculinos (5.62). Y en el tercer y último índice

primario, aunque los varones presentan la mayor media (1.20), la diferencia con las chicas es insignificante (1.19). Podemos confirmar esta idea con los datos volcados en el cuadro 5.75, ya que el valor de la F de Snedecor (3.85) es inferior al valor crítico (0.0001) y presenta una probabilidad de 0.99, muy superior al nivel de significación, por lo que no se rechaza la hipótesis nula y se considera que las medias son iguales, es decir, que las diferencias entre los resultados para nuestra muestra según la variable sexo no son significativas y, por lo tanto, no podemos considerar esta variable social un factor influyente en la obtención de madurez sintáctica.

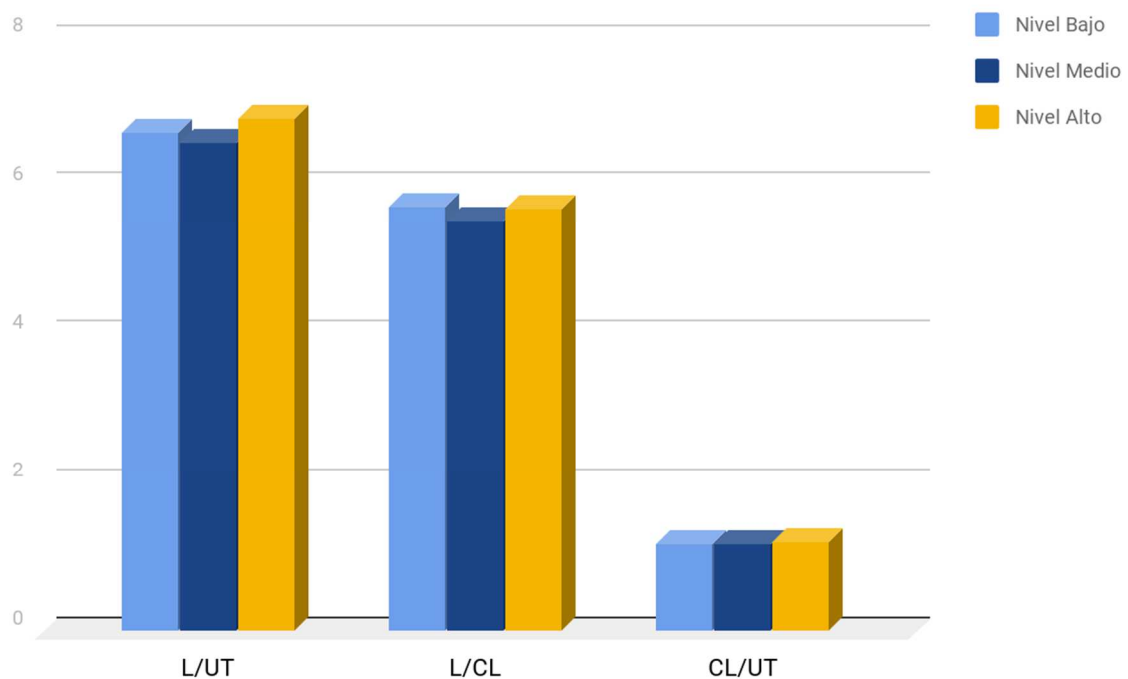


Gráfico 5.18. Comparación de los tres índices primarios según nivel sociocultural

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	5.77	2	2.89	0.42	0.66	3.01
Dentro de grupos	4964.01	718	6.91			
Total	4969.78	720				

Cuadro 5.76. Análisis de varianza de los tres índices primarios según nivel sociocultural

El gráfico 5.18 nos muestra unos resultados similares para los tres índices primarios según el nivel sociocultural de los sujetos encuestados. Para la longitud de la unidad terminal, el estrato alto sobresale ligeramente sobre los otros dos (6.91); mientras que en la longitud de la cláusula es el bajo el que obtiene mayor promedio (5.74). Por último, en el tercer índice observamos que los tres niveles prácticamente están equiparados.

Como se puede observar en el cuadro 5.76, debemos rechazar la hipótesis y considerar las medias iguales ya que el valor de F es inferior al valor crítico y una probabilidad superior al nivel de significación. En definitiva, no podemos hablar de diferencias significativas para la variable sociocultural. La escasa incidencia de esta variable puede estar motivada por la muestra utilizada en esta ocasión, un centro concertado y privado en Bachillerato. No obstante, estos datos suponen una base para establecer comparaciones futuras con centros que ofrezcan un nivel sociocultural diferenciado del que ahora hemos estudiado.

5.5 PRUEBA DE RELACIÓN ESTADÍSTICA ENTRE LOS ÍNDICES PRIMARIOS DE MADUREZ SINTÁCTICA

Una vez analizados los tres índices primarios de madurez sintáctica propuestos por Hunt, procedimos a realizar un estudio de correlación de Pearson²⁹ para conocer la correlación entre los tres índices primarios. Por un lado, analizaremos la interrelación entre la longitud de

²⁹ El coeficiente de correlación de Pearson (r) es un tipo de coeficiente utilizado en estadística descriptiva. Concretamente, se aplica al estudio de dos variables. El coeficiente de correlación de Pearson se emplea para estudiar la relación (o correlación) entre dos variables aleatorias cuantitativas. Es una medida que nos da información acerca de la intensidad y la dirección de la relación. Se trata de un índice que mide el grado de covariación entre distintas variables relacionadas linealmente.

la unidad terminal, la longitud de la cláusula y el promedio de cláusulas por unidad terminal en toda la muestra estudiada; y, por otro, los coeficientes de correlación entre los ya citados índices primarios y las variables sociales.

➤ Coeficientes de correlación entre los índices primarios en toda la muestra

En el cuadro 5.77 se reflejan las probabilidades (p) obtenidas en el estudio de correlación para las distintas variables relacionadas. Como sabemos, si la probabilidad es inferior a 0.05, existe significación; si, por el contrario, la probabilidad es superior a 0.05, la relación no es significativa.

	Longitud de la cláusula	Cláusulas por unidad terminal
Longitud de la unidad terminal	$r= 0.86$ $p= 1.84E^{-24}$	$r= 0.61$ $p=0.16$
Longitud de la cláusula		$r=0.15$ $p=0.86$

Cuadro 5.77. Coeficientes de correlación entre los índices primarios en toda la muestra

Después de realizar el estudio de Pearson, podemos observar que la correlación entre el primer índice primario con la longitud de la cláusula es significativa porque su probabilidad es inferior a 0.05. Sin embargo, la correlación entre los dos primeros índices y el promedio de cláusulas por unidad terminal no es significativa ya que la probabilidad en ambos casos es superior a 0.05, por tanto, son elementos independientes.

Entre la longitud de la unidad terminal y la longitud de la cláusula se produce la correlación más alta (0.86), seguida por la correlación entre la longitud de la unidad terminal con el promedio de cláusulas por unidad terminal (0.61), aunque este último no es significativo. Véliz (1986, p.81) y Torres (1996, p.117) afirman en sus respectivos trabajos que la longitud de las unidades terminales va a depender de la longitud de las cláusulas y de la frecuencia con que sean utilizadas. Nosotros, a raíz de nuestros resultados, solo podemos corroborar que al incrementar la longitud de la unidad terminal, aumenta la de la cláusula y viceversa.

➤ Coeficientes de correlación entre los índices primarios y las variables sociales

A continuación, se realizó un segundo estudio de correlación, esta vez entre los tres índices primarios con respecto a las variables sociales estudiadas (curso, sexo, nivel sociocultural), para conocer si existe relación entre ellos o si, por el contrario, son variables independientes. Los resultados se encuentran reflejados en el siguiente cuadro.

	Longitud de la UT	Longitud de la cláusula	Promedio de cláusulas por UT
Escolaridad	0.58 $p= 5.2E^{-21}$	0.33 $p= 1.61E^{-07}$	0.28 $p= 5.96E^{-19}$
Sexo	0.44 $p= 0.19$	0.11 $p= 0.09$	0.33 $p= 0.00011$
Nivel sociocultural	0.12 $p= 5E^{-06}$	0.18 $p= 0.061$	0.05 $p= 0.074$

Cuadro 5.78. Coeficientes de correlación entre los índices primarios y las variables sociales

Como se puede apreciar en el cuadro 5.78, la variable escolaridad es la única que mantiene relación con los tres índices primarios, ya que sus respectivas probabilidades son inferiores a 0.05. La variable sexo solamente establece relación con el promedio de cláusulas por unidad terminal. Y el nivel sociocultural guarda relación únicamente con el primer índice primario.

Las correlaciones significativas más altas se producen en los siguientes cruces: en la variable escolaridad hallamos la correlación más alta con la longitud de la unidad terminal (0.58), seguida de la longitud de la cláusula (0.33) y, finalmente, el promedio de cláusulas por unidad terminal (0.28). En la variable sexo solo encontramos significación cuando se relaciona con el promedio de cláusulas por unidad terminal (0.33); y en el nivel sociocultural, con la longitud de la UT (0.12).

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES

Los índices secundarios de medición de la madurez sintáctica, según las pautas huntianas, se pueden dividir entre índices secundarios clausales y no clausales. Tal como se comentó en la introducción del presente estudio, los índices secundarios clausales son tres: el promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal (CLADJ/UT), el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal (CLSUS/UT) y el promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal (CLADV/UT). Cada uno de estos índices, que se obtiene al dividir el número total de cláusulas por el número total de unidades terminales, mide la frecuencia con que se incrustan dichas cláusulas en las unidades terminales.

Analizaremos los resultados de cada uno de los índices secundarios por separado, tal como se realizó con los índices primarios, y después llevaremos a cabo una comparación de los tres índices para toda la muestra según las distintas variables sociales estudiadas y una prueba de relación estadística.

6.1 PRIMER ÍNDICE SECUNDARIO CLAUSAL (CLÁUSULAS ADJETIVAS)

El primer índice secundario clausal que analizaremos es el promedio de cláusulas adjetivas. Intentaremos esclarecer en qué medida este índice, y los otros secundarios que analizaremos más adelante, favorece el crecimiento de la unidad terminal.

Al igual que se hizo con los índices primarios, aplicaremos estadígrafos de tendencia central y de dispersión, análisis de varianzas y la prueba de Scheffé.

● RESULTADOS DE CLADJ/UT SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD

En el cuadro 6.1 recogemos el promedio de cláusulas adjetivas (\bar{X}), la desviación estándar (σ), el crecimiento (%) y el rango de cada uno de los cursos analizados.

CURSO	\bar{X}	σ	CREC %	RANGO
2° EP	0.02	0.05	11.11%	0.00-0.20
4° EP	0.06	0.05	33.33%	0.00-0.20
6° EP	0.10	0.08	55.55%	0.00-0.30
2° ESO	0.10	0.05	55.55%	0.00-0.20
4° ESO	0.18	0.10	100%	0.01-0.66
2° BACH	0.18	0.07	100%	0.00-0.35

Cuadro 6.1. Resultados estadísticos de CLADJ según nivel de escolaridad

Podemos observar, a la luz de los datos recogidos en el cuadro anterior, que a medida que se avanza en la escolaridad, los alumnos van insertando más cláusulas adjetivas en sus unidades terminales. El empleo de estas cláusulas en 2° de Primaria es casi inexistente. Solamente seis de los sujetos encuestados en este curso utilizaron cláusulas adjetivas en sus escritos:

1. fui a un cumple de un niño pequeño que se llamaba javier (Sujeto 016; [2° EP])
2. y me encuentre a Ale que era un amigo mio (Sujeto 024; [2° EP])
3. comi un dulce que estaba bueno (sujeto 029; [2° EP])

A lo largo de Primaria, aumenta el promedio hasta llegar a 6°, que obtiene el mismo índice (0.10) que el primer curso analizado de Secundaria. Los dos últimos cursos consiguen el mismo promedio (0.18), lo que nos hace intuir que el empleo de cláusulas adjetivas se consolida en 4° de ESO. En el rango podemos apreciar que es este curso mencionado, 4° de ESO, el único que presenta cláusulas adjetivas en todos los escritos de los sujetos; y una oscilación bastante diferenciada del resto. En cuanto a las desviaciones típicas, también observamos que el mayor

dato lo presenta 4º de ESO (0.10), seguido de 6º de Primaria (0.08) y de 2º de Bachillerato (0.07). El resto de los cursos muestran la misma desviación (0.05).

En el currículo oficial de 4º de ESO, se persigue que “el alumnado sea capaz de reconocer la equivalencia semántica y funcional entre el adjetivo con oraciones de relativo; y que transforme y amplíe adjetivos en oraciones subordinadas” (Estándar 76). Es en este curso, por tanto, cuando en las aulas se estudia y se fomenta este tipo de subordinación, por lo que se explica el coeficiente de variación que vemos en el cuadro 1.

4. El machismo que se ejerce hoy en día hay que hacerlo desaparecer (Sujeto 167; [4º ESO])
5. Unos padres que habían dado todo por su único hijo perdían la ilusión (sujeto 172; [4º ESO])
6. Esa tinta que parece estar impregnada en lo más profundo de mi ser (sujeto 175; [4º ESO])

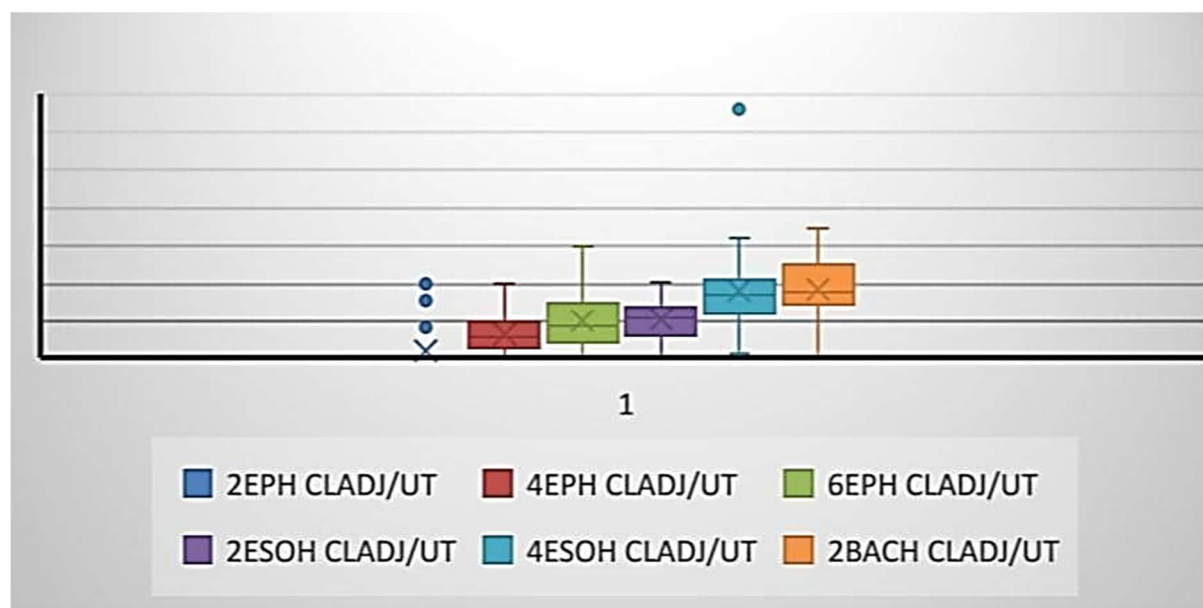


Gráfico 6.1. Promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal según nivel de escolaridad

En el gráfico 6.1 podemos volver a apreciar cómo el promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal, representado con una X, sigue un orden ascendente a medida que se avanza en la escolaridad. La ausencia de una caja con sus respectivos bigotes en 2º de Primaria es reflejo del poco empleo que se hace de este tipo de cláusulas en este curso. Los escasos ejemplos existentes se marcan como *outliers* con respecto a la media del curso. El otro caso de *outlier* lo encontramos en el último curso de la Secundaria Obligatoria y se corresponde con un sujeto que se desmarca significativamente por encima del resto de los sujetos.

El salto en este promedio, como ya ha sido comentado, se produce en 4° de ESO; y ya se mantiene estable hasta finalizar la escolarización. Los cursos con mayor dispersión de las puntuaciones, como se aprecia por el tamaño de las cajas son 6° de Primaria, 4° de ESO y 2° de Bachillerato. Esta dispersión en los cursos superiores da a entender que no todos los estudiantes incorporan más o menos la misma cantidad de cláusulas adjetivas en sus composiciones escritas y, por tanto, el éxito de la adquisición del estándar de aprendizaje que concierne a este tipo de proposiciones está en proceso, ya que el objetivo de la enseñanza reglada es que todo el alumnado consiga asimilar los referentes curriculares.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	0.74	0.018	0.002
4° Primaria	2.47	0.062	0.002
6° Primaria	4.01	0.10	0.006
2° ESO	4.16	0.104	0.003
4° ESO	7.16	0.179	0.010
2° Bachillerato	7.36	0.184	0.006

Cuadro 6.2. Datos de suma, promedio y varianza según nivel de escolaridad

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	0.84	5	0.168	34.87	1E ⁻²⁶	2.25
Dentro de grupos	1.13	234	0.005			
Total	1.97	239				

Cuadro 6.3. Análisis de varianza para el promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal

En el análisis de varianza, seguimos el mismo procedimiento que llevamos a cabo en anteriores índices y concluimos que existe significación para el promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal, porque el valor de la F de Snedecor es superior a su valor crítico y su probabilidad es inferior al nivel de significación $\alpha 0.05$.

La prueba de Scheffé nos permite descubrir que el promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal es mayor a medida que se alejan los cursos, por eso, en el cuadro 6.4, solo

recogemos las diferencias entre cursos correlativos. En ninguno de los casos se supera el valor crítico para F para esta variable (2.25) por lo que no podemos hablar de diferencias significativas en el primer índice secundario clausal.

Cursos analizados	Prueba de Scheffé	Significación
2º Primaria vs. 4º Primaria	1.08	×
4º Primaria vs. 6º Primaria	0.35	×
6º Primaria vs. 2º ESO	2.17	×
2º ESO vs. 4º ESO	0.26	×
4º ESO vs. 2º Bachillerato	1.89	×

Cuadro 6.4. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para CLADJ/UT

Como se puede apreciar en el cuadro 6.2, los estudiantes, a medida que avanzan en su escolaridad, insertan más cláusulas adjetivas en sus unidades terminales, lo que aporta un grado de madurez sintáctica a sus escritos. Los alumnos de cursos superiores, una vez que han estudiado e interiorizado este tipo de cláusulas, son capaces de sustituir las oraciones simples y yuxtapuestas por otras subordinadas que contribuyen a dar complejidad a sus textos.

7. allí jugue con mi ermano a la play. Mi hermano es Daniel. El domingo fuimos a Agaete y allí mi ermano y yo jugamos a las nerf. (Sujeto 013; [2º EP])
8. Una mujer amamantaba a su hijo, que ya caminaba solo (Sujeto 173; [4º ESO])

En los dos ejemplos que acabamos de citar, podemos observar cómo el sujeto 013, alumno de 7 años de 2º de Primaria, emplea la yuxtaposición en vez de insertar una cláusula adjetiva como sí hace el sujeto 173, alumno de 15 años de 4º de ESO.

- **RESULTADOS DE CLADJ/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLRIDAD Y SEXO**

En el cuadro 6.5 recogemos los datos para este primer índice secundario clausal según las variables escolaridad y sexo.

	Masculino			Femenino		
	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	0.02	0.04	0.00-0.15	0.02	0.05	0.00-0.20
4° Primaria	0.05	0.04	0.00-0.13	0.07	0.05	0.00-0.20
6° Primaria	0.09	0.08	0.00-0.30	0.11	0.07	0.00-0.24
2° ESO	0.11	0.05	0.02-0.20	0.09	0.06	0.00-0.19
4° ESO	0.19	0.12	0.09-0.66	0.17	0.08	0.01-0.32
2° Bachillerato	0.21	0.07	0.04-0.35	0.16	0.07	0.00-0.32

Cuadro 6.5. Resultados de la CLADJ/UT según escolaridad y sexo

Los resultados plasmados en el cuadro anterior reflejan que los estudiantes superan a sus compañeras en cuatro cursos (4° y 6° de Primaria, 4° de ESO y 2° de Bachillerato). Los informantes de ambos sexos obtienen la misma media en 2° de Primaria y las escolares superan a los varones solo en 6° de Primaria. Entre los niños podemos observar en el rango que a lo largo de toda la Primaria existen sujetos que no emplean este tipo de cláusulas en sus escritos (rango inferior = 0.00); sin embargo, a partir de Secundaria, todos los sujetos encuestados han utilizado las subordinadas adjetivas por lo menos una vez. En los cursos femeninos encontramos un patrón distinto al masculino, ya que en todos los niveles, excepto 4° de ESO, aparecen sujetos que no usan las cláusulas adjetivas. Las diferencias de medias entre estudiantes de distinto sexo del mismo curso son mínimas; únicamente los informantes masculinos de 2° de Bachillerato superan en más de 0.02 puntos a sus compañeras.

Las mayores desviaciones típicas las encontramos en 4° de ESO, tanto entre los varones (0.12) como entre las mujeres (0.08). La progresión de la media entre los estudiantes de sexo masculino es ascendente a lo largo de toda la escolarización; sin embargo, las escolares de 2° de ESO presentan una media inferior (0.09) a la obtenida por sus compañeras de 6° de Primaria (0.11); y las estudiantes de 4° de ESO superan ligeramente a las de 2° de Bachillerato.

La progresión más pronunciada se puede apreciar en el paso de 2° a 4° de ESO, ya que, como hemos comentado anteriormente, es en este curso cuando se empieza a profundizar, según el currículo oficial, en la utilización de las subordinadas adjetivas.

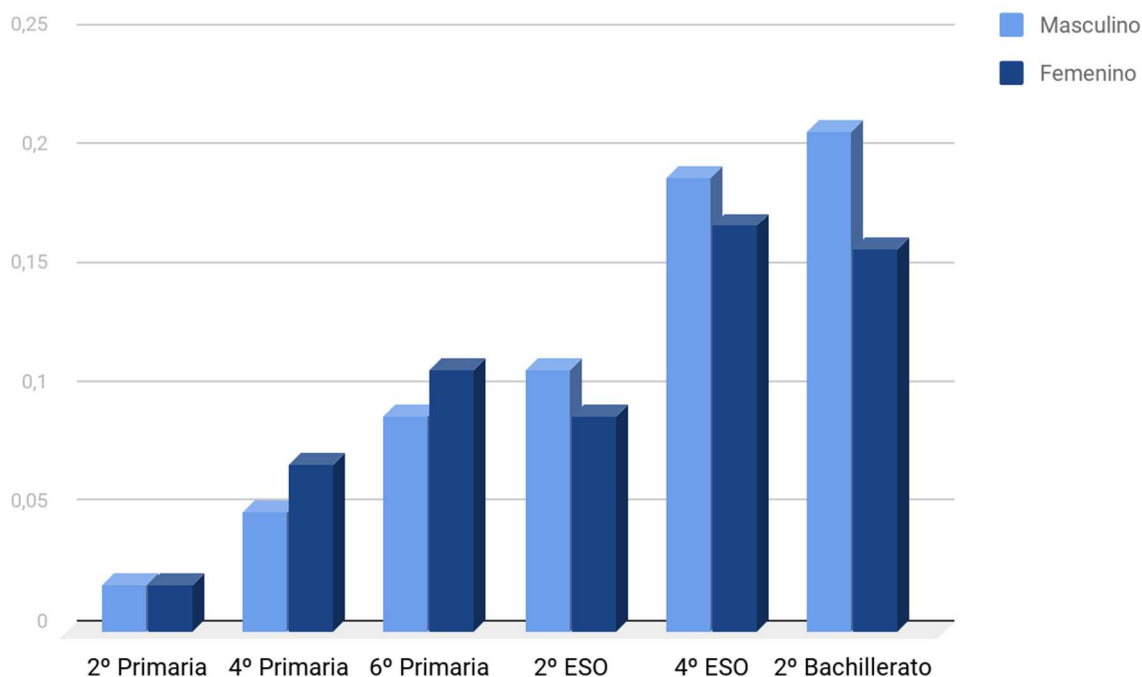


Gráfico 6.2. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y sexo

Seguimos el procedimiento que ya hemos comentado en apartados anteriores para descubrir si las diferencias entre las medias obtenidas por sujetos de distinto sexo son significativas. Rechazamos la hipótesis nula sobre igualdad de varianzas porque el valor F de Snedecor es superior al nivel de significación (0.05). Igualmente, se aplicó la prueba t de Student para determinar la existencia de diferencias significativas entre las medias.

Valor F	Probabilidad T	Varianzas iguales			Varianzas distintas		
		Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad	Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad
34.87	1.4E ⁻²⁶	0.82	238	0.21	0.82	230	0.21

Cuadro 6.6. Comparación de medias de CLADJ/UT según escolaridad y sexo

Como se puede apreciar en el cuadro 6.6, el valor t es superior al nivel de significación, por lo que debemos aceptar que las medias conseguidas por los estudiantes de distinto sexo son iguales. Con estos datos podemos afirmar que el sexo no es una variable significativa para justificar diferencias en el promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal.

En el cuadro 6.7, que presentamos a continuación, recogemos los resultados obtenidos en el estudio de las diferencias de medias para la variable sexo en cada uno de los cursos.

	Valor t	Probabilidad	Significación
2° EP	-0.14	0.44	×
4° EP	-0.97	0.17	×
6° EP	-0.46	0.33	×
2° ESO	1.15	0.13	×
4° ESO	0.59	0.28	×
2° BAC	2.08	0.02	☑

Cuadro 6.7. Diferencias de medias según sexo para CLAJ/UT

Según lo reflejado en el cuadro anterior, observamos que únicamente la probabilidad de la t de Student en 2° de Bachillerato es inferior al nivel de significación, por lo que podemos afirmar que solo en ese curso es significativa la diferencia de medias para el promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal según la variable sexo.

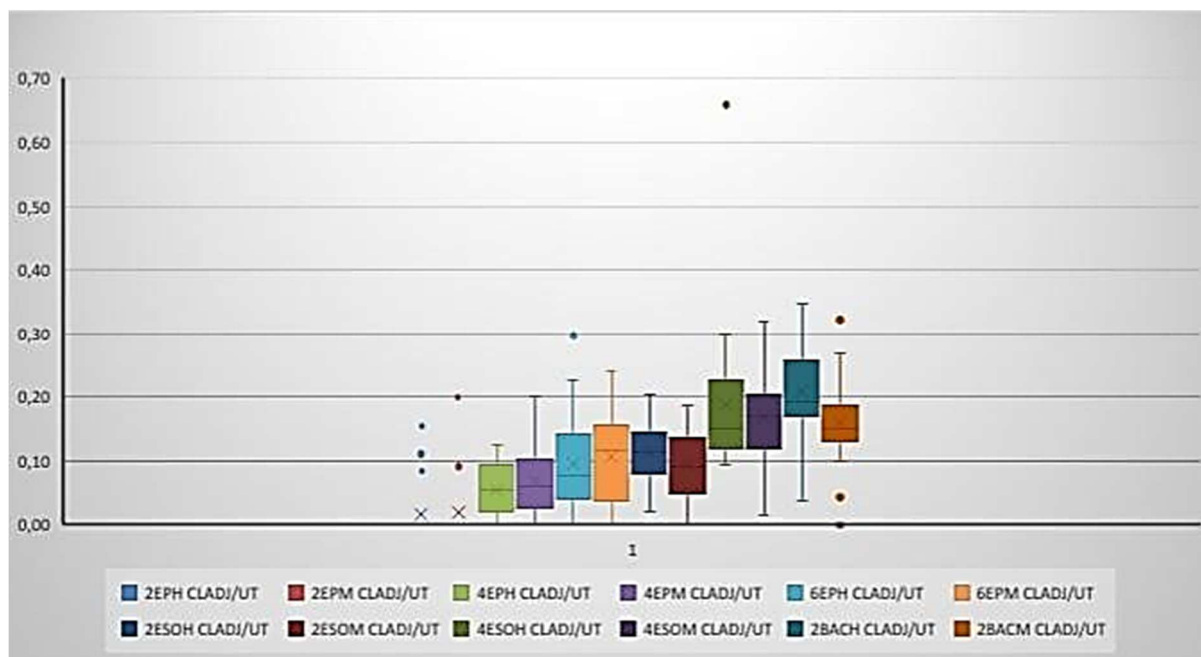


Gráfico 6.3. Primer índice secundario clausal CLADJ/UT según escolaridad y sexo

El promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal va, según el gráfico 6.3, aumentando a medida que se avanza en la escolaridad. Se repite la ausencia de cajas en 2º de Primaria debido, como comentamos en el primer gráfico, al escaso número de ejemplos de este tipo de subordinadas en dicho curso. Los bigotes inferiores de todos los casos en Primaria arrancan desde el punto 0, ya que un número importante de sujetos de estos cursos no emplean cláusulas adjetivas en sus escritos. Las estudiantes de 6º de Primaria experimentan un retroceso en su promedio en relación a sus compañeros del mismo curso y a sus pares de 4º de Primaria. El gran salto, como se puede apreciar, se produce en 4º de ESO, y los varones de 2º de Bachillerato consiguen la mayor media de todas. Sin embargo, las escolares del mismo curso obtienen una media por debajo de las obtenidas en 4º de ESO y presentan tres *outliers*, que son los únicos existentes en toda la Secundaria. La mayor dispersión de las puntuaciones la encontramos en 6º de Primaria femenino, seguida por 4º de ESO masculino.

- RESULTADOS DE CLADJ/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y NIVEL SOCIOCULTURAL

En los cuadros que se presentan a continuación (6.8-6.13) se reflejan los resultados obtenidos para el promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal según el grado de escolaridad y el nivel sociocultural.

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° PRIMARIA	Bajo	0.02	0.05	200%	0.00-0.15
	Medio	0.02	0.05	200%	0.00-0.20
	Alto	0.01	0.03	100%	0.00-0.09

Cuadro 6.8. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° PRIMARIA	Bajo	0.07	0.03	116.66%	0.03-0.10
	Medio	0.06	0.04	100%	0.00-0.14
	Alto	0.06	0.06	100%	0.00-0.20

Cuadro 6.9. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
6° PRIMARIA	Bajo	0.08	0.10	100%	0.00-0.23
	Medio	0.12	0.08	150%	0.00-0.30
	Alto	0.08	0.06	100%	0.00-0.16

Cuadro 6.10. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° ESO	Bajo	0.15	0.03	150%	0.11-0.18
	Medio	0.09	0.05	90%	0.00-0.19
	Alto	0.10	0.05	100%	0.02-0.20

Cuadro 6.11. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° ESO	Bajo	0.18	0.02	100%	0.14-0.21
	Medio	0.18	0.15	100%	0.01-0.66
	Alto	0.18	0.07	100%	0.09-0.30

Cuadro 6.12. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° BAC	Bajo	0.19	0.07	135.71%	0.12-0.32
	Medio	0.20	0.07	117.64%	0.04-0.30
	Alto	0.17	0.08	100%	0.00-0.35

Cuadro 6.13. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC

En 2° de Primaria, tal como refleja el cuadro 6.8, el nivel sociocultural alto es el que obtiene la menor media del curso (0.01), seguida por los otros dos estratos que presentan la misma media (0.02) y la misma desviación típica (0.05). Los tres niveles empiezan su oscilación de rango en el 0.00 y es el estrato medio el que más se dispersa con un 0.20, seguido del nivel bajo (0.15) y el alto (0.09).

Los niveles medio y alto de 4° de Primaria consiguen el mismo promedio de cláusulas por unidad terminal (0.06) y son superados por el nivel bajo (0.07) que presenta la menor desviación del curso (0.03) y es el único que muestra un rango que parte de un valor distinto de cero en toda Primaria. Esto quiere decir que todos los informantes de 4° de Primaria del nivel

sociocultural bajo han empleado, por lo menos una vez, cláusulas adjetivas en sus composiciones.

En el cuadro 6.10 se puede apreciar que el estrato medio de 6° de Primaria obtiene la mayor media (0.12), seguido de los otros dos niveles, que presentan el mismo promedio (0.08). En cuanto a las desviaciones, el nivel alto muestra el dato más bajo (0.06) y el estrato sociocultural bajo, el más alto (0.10). La mayor oscilación del rango la encontramos entre los informantes del nivel medio (0.00-0.30). Es destacable que el nivel alto no sobresalga en ninguno de los cursos de Educación Primaria.

En 2° de ESO, tal como muestra el cuadro 6.11, el nivel bajo obtiene la media más elevada (0.15), seguida del nivel alto (0.10) y, por último, el estrato medio (0.09). Los dos niveles más altos presentan la misma desviación, que supera ligeramente la del estrato bajo (0.03). La menor dispersión en el rango la consigue el nivel sociocultural bajo (0.11-0.18), siendo la menor oscilación de toda Secundaria, junto a la del estrato bajo de 4° de ESO. Los otros dos niveles presentan un rango bastante similar.

Lo más característico que observamos en 4° de ESO es que todos los niveles socioculturales obtienen el mismo promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal. Distintos son los datos obtenidos en la desviación típica y en el rango. El estrato medio presenta la mayor desviación y la mayor oscilación de todo el curso, seguido por el nivel alto y, finalmente, el bajo, con una desviación de 0.02 y una oscilación de 0.07.

El nivel sociocultural medio de 2° de Bachillerato, según los datos plasmados en el cuadro 6.13, muestra el promedio más alto (0.20) y una desviación similar a la obtenida por el estrato bajo, que presenta una media ligeramente inferior a la del nivel medio (0.19). El nivel alto consigue la media más baja de todo el curso (0.17), la desviación más alta (0.08) y la mayor oscilación del rango (0.00-0.35).

Como comentamos en el caso de Primaria, en Secundaria tampoco nos encontramos con que el nivel sociocultural alto destaque sobre el resto de estratos en ningún curso. Por tanto, si consideramos todos los niveles contemplados en la investigación, se observa que el estrato sociocultural bajo supera al resto en 4° de Primaria y 2° de ESO; el medio, en 6° de Primaria y 2° de Bachillerato; el bajo y medio comparten supremacía en 2° de Primaria; y en 4° de ESO, obtienen los tres la misma media. Por lo tanto, una vez comparados todos los resultados para el primer índice secundario clausal según escolaridad y nivel sociocultural, podemos afirmar que esta última variable no interviene en el desarrollo de la complejidad sintáctica de los escolares.

En el cuadro que presentamos a continuación, se recogen los resultados del análisis de varianza, que fue realizado para comprobar si las diferencias de medias para el primer índice secundario clausal de los tres niveles socioculturales en cada curso eran significativas.

	F	Probabilidad	Significación
2° EP	0.08	0.92	×
4° EP	0.10	0.91	×
6° EP	1.32	0.28	×
2° ESO	2.12	0.13	×
4° ESO	0.02	0.98	×
2° BAC	0.51	0.61	×

Cuadro 6.14. Diferencias de medias según nivel sociocultural para CLADJ/UT

Si nos fijamos en la columna de las probabilidades que se plasma en el cuadro 6.14, observamos que en ningún curso se supera el nivel de significación $\alpha 0.05$, por lo que no podemos hablar de significación en las medias obtenidas por los distintos niveles socioculturales en los diferentes cursos estudiados.

Realizamos, igualmente, un análisis de la significación de las medias dentro del mismo nivel sociocultural en los distintos cursos. Los primeros cuadros (6.15 y 6.16) corresponden al estrato inferior.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	0.15	0.02	0.003
4° Primaria	0.52	0.07	0.001
6° Primaria	0.49	0.08	0.010
2° ESO	0.73	0.15	0.001
4° ESO	1.07	0.18	0.0005
2° Bachillerato	1.33	0.19	0.005

Cuadro 6.15. Datos de suma, promedio y varianza del nivel sociocultural bajo para CLADJ/UT

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	0.17	5	0.035	10.92	2.20E ⁻⁰⁶	2.48
Dentro de grupos	0.11	35	0.003			
Total	0.29	40				

Cuadro 6.16. Análisis de varianza del nivel sociocultural bajo para CLADJ/UT

El valor de la F de Snedecor para el nivel sociocultural bajo es de 10.92 y su probabilidad, como muestra el cuadro 6.16, es 2.20E⁻⁰⁶. Por tanto, al ser dicha probabilidad inferior al nivel de significación (0.05), podemos afirmar que las diferencias entre las medias obtenidas por los escolares de nivel sociocultural bajo en los diferentes cursos son significativas.

La prueba de Scheffé nos demuestra que la mayor diferencia de medias la encontramos en 2° de ESO (0.15) con respecto al curso inmediatamente anterior, 6° de Primaria (0.08). El promedio va en aumento desde los inicios en 2° de Primaria (0.02) hasta el último curso estudiado, 2° de Bachillerato, que consigue el promedio más alto (0.19). Se aprecia que los resultados de los últimos cursos son bastante similares y muy alejados de los obtenidos por los cursos más bajos.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	0.41	0.02	0.003
4° Primaria	1.17	0.06	0.003
6° Primaria	2.30	0.12	0.006
2° ESO	1.75	0.09	0.003
4° ESO	2.94	0.18	0.022
2° Bachillerato	2.79	0.20	0.005

Cuadro 6.17. Datos de suma, promedio y varianza del nivel sociocultural medio para CLADJ/UT

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	0.41	5	0.082	12.64	1.54E ⁻⁰⁹	2.30
Dentro de grupos	0.65	101	0.006			
Total	1.06	106				

Cuadro 6.18. Análisis de varianza del nivel sociocultural medio para CLADJ/UT

Al igual que ocurría en el nivel sociocultural bajo, los datos recogidos en los cuadros 6.17-6.18 para el estrato medio reflejan que las diferencias son significativas debido a que la probabilidad es inferior al nivel de asignación. Igualmente, podemos afirmar que las medias entre los grupos no son iguales por ser la F de Snedecor superior a su valor crítico. Descubrimos que a lo largo de Primaria se produce un avance en el promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal y se produce un salto significativo en 6° de Primaria, cuyo promedio dobla al conseguido por 4° de Primaria. En 2° de ESO se aprecia un retroceso y se vuelve a observar un gran avance en 4° de ESO hasta llegar al promedio máximo de 2° de Bachillerato.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	0.17	0.01	0.001
4° Primaria	0.78	0.06	0.004
6° Primaria	1.22	0.08	0.004
2° ESO	1.68	0.10	0.003
4° ESO	2.82	0.18	0.005
2° Bachillerato	3.11	0.17	0.007

Cuadro 6.19. Datos de suma, promedio y varianza del nivel sociocultural alto para CLADJ/UT

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	0.29	5	0.057	14.90	2.03E ⁻¹⁰	2.32
Dentro de grupos	0.32	83	0.004			
Total	0.61	88				

Cuadro 6.20. Análisis de varianza del nivel sociocultural alto para CLADJ/UT

Según los cuadros 6.19-6.20, el nivel sociocultural alto presenta una F de Snedecor superior a su valor crítico y una probabilidad inferior al nivel de asignación, por lo que podemos hablar de la existencia de diferencias significativas entre las medias de este nivel. Se aprecia un avance en el promedio de este índice a medida que se avanza en la escolaridad hasta llegar a 4° de ESO, donde se alcanza la mayor media, incluso por encima de 2° de Bachillerato, y un gran salto con respecto al curso anterior, 2° de ESO.

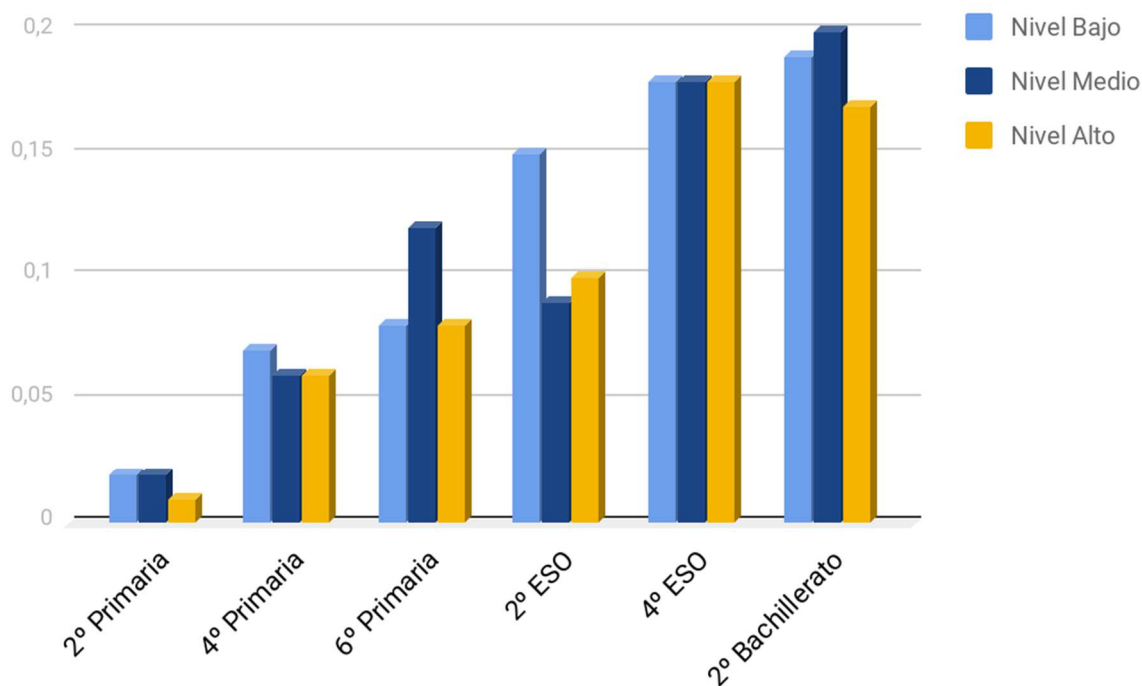


Gráfico 6.4. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural

- RESULTADOS DE CLADJ/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOCULTURAL

En los siguientes cuadros (6.21-6.26) recogemos la información obtenida para el promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal según las variables escolaridad, nivel sociocultural y sexo.

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2º Primaria	Bajo	0.03	0.06	0.00-0.15	0.00	0.00	0.00-0.00
	Medio	0.01	0.03	0.00-0.11	0.03	0.06	0.00-0.20
	Alto	0.01	0.03	0.00-0.08	0.02	0.03	0.00-0.09

Cuadro 6.21. Resultados CLADJ/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2º EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° Primaria	Bajo	0.08	0.03	0.04-0.10	0.05	0.02	0.03-0.07
	Medio	0.05	0.04	0.00-0.13	0.07	0.04	0.00-0.14
	Alto	0.04	0.04	0.00-0.10	0.08	0.06	0.00-0.20

Cuadro 6.22. Resultados CLADJ/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
6° Primaria	Bajo	0.15	0.08	0.04-0.23	0.01	0.02	0.00-0.03
	Medio	0.12	0.08	0.06-0.30	0.12	0.08	0.00-0.24
	Alto	0.05	0.05	0.00-0.15	0.13	0.02	0.10-0.16

Cuadro 6.23. Resultados CLADJ/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° ESO	Bajo	0.16	0.02	0.14-0.18	0.13	0.02	0.11-0.14
	Medio	0.10	0.05	0.04-0.19	0.09	0.05	0.00-0.18
	Alto	0.11	0.04	0.02-0.20	0.09	0.06	0.02-0.19

Cuadro 6.24. Resultados CLADJ/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° ESO	Bajo	0.17	0.02	0.14-0.18	0.19	0.02	0.17-0.21
	Medio	0.24	0.19	0.09-0.66	0.15	0.08	0.01-0.32
	Alto	0.16	0.06	0.11-0.30	0.19	0.07	0.09-0.30

Cuadro 6.25. Resultados CLADJ/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° BAC	Bajo	0.18			0.19	0.07	0.12-0.32
	Medio	0.21	0.05	0.13-0.30	0.17	0.08	0.04-0.27
	Alto	0.20	0.08	0.04-0.35	0.13	0.06	0.00-0.19

Cuadro 6.26. Resultados CLADJ/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° BAC

En 2° de Primaria observamos que las estudiantes superan a sus compañeros en los dos niveles socioculturales superiores, medio y alto; mientras que ellos en esos mismos dos niveles obtienen el mismo promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal (0.01). Se aprecia, igualmente, que ninguna escolar del estrato bajo emplea este tipo de cláusulas en sus composiciones. Las medias más altas se hallan en el nivel bajo masculino y el nivel medio femenino, que obtienen la misma media (0.03) y la misma desviación típica (0.06), aunque la oscilación en el rango es ligeramente superior entre las niñas (0.00-0.20). Es destacable que todos los rangos inician su oscilación en el punto cero, lo que indica, como ya se ha dicho, que existe un importante número de sujetos que no emplean las cláusulas adjetivas.

Los datos que se recogen en el cuadro 6.22 reflejan que en 4° de Primaria las informantes femeninas del nivel medio y del alto vuelven a superar a sus pares masculinos; y que los varones del nivel bajo obtienen mayor promedio que las estudiantes del mismo estrato.

Las medias más altas las encontramos entre los estudiantes del nivel bajo (0.08), como ocurría en 2º de Primaria, y entre las chicas del estrato alto (0.08), que presentan, estas últimas, la desviación típica más elevada del curso (0.06) y la oscilación más dispersa (0.00-0.20). Todos los informantes del nivel bajo de ambos sexos emplean, por lo menos una vez, las cláusulas adjetivas; no obstante, el resto de los niveles presentan casos en los que no se utilizan.

En 6º de Primaria, tal como se recoge en el cuadro 6.23, se puede observar que los estudiantes masculinos del nivel sociocultural bajo superan a sus compañeras en promedio, desviación y rango; y presentan el mayor promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal de todo el curso (0.15). A lo largo de toda la Primaria, los varones de estrato bajo han superado siempre a sus iguales femeninas. En el nivel medio se aprecia una igualdad entre los resultados obtenidos por los sujetos de ambos sexos. Y en el nivel alto, el promedio de las estudiantes sobrepasa al obtenido por los niños del mismo nivel. Nos seguimos encontrando, de la misma manera, ejemplos entre las informantes de nivel bajo y medio; y entre los informantes de estrato alto, que no emplean la subordinación adjetiva. Es curioso que hasta este curso, es decir, durante toda la Primaria, las niñas siguen un patrón más o menos esperable, con menos cláusulas adjetivas en el nivel sociocultural bajo, mientras que en los chicos ocurre lo contrario: el nivel sociocultural alto es el que menores medias obtiene.

El cuadro 6.24 recoge los datos obtenidos por los informantes de 2º de ESO y en él podemos observar que, otra vez, los chicos del nivel bajo consiguen la media más alta de todo el curso. En el resto de los estratos, los varones también superan a sus pares femeninas. En el rango se aprecia un uso superior de este tipo de cláusulas al empleado en Primaria, sin embargo, entre las informantes del estrato medio siguen existiendo sujetos que no utilizan las proposiciones adjetivas. Entre las informantes femeninas, son las del nivel sociocultural bajo las que superan a sus iguales de los estratos medio y alto.

El promedio más alto de 4º de ESO lo consiguen los varones del nivel medio (0.24), seguido por las escolares de los estratos bajo y alto (0.19). En este curso, nos encontramos con que todos los sujetos estudiados han empleado en sus escritos la subordinación adjetiva, tal como se puede apreciar en los rangos.

En 2º de Bachillerato, siguen siendo los estudiantes masculinos del estrato medio los que obtienen el mayor promedio de todo el curso. En el nivel sociocultural alto, son también los varones los que superan la media conseguida por sus compañeras del mismo estrato. Al igual que ocurría en 2º de ESO, en este curso podemos destacar que casi todos los informantes de distinto sexo y nivel sociocultural emplean este tipo de cláusulas en sus composiciones escritas, a falta del nivel medio femenino que cuenta con un sujeto que no lo utiliza. Como ya

comentamos en el análisis de anteriores índices, no se pudo realizar una comparación efectiva entre los resultados del nivel sociocultural bajo ya que solo contamos en nuestra muestra con un informante masculino de ese estrato.

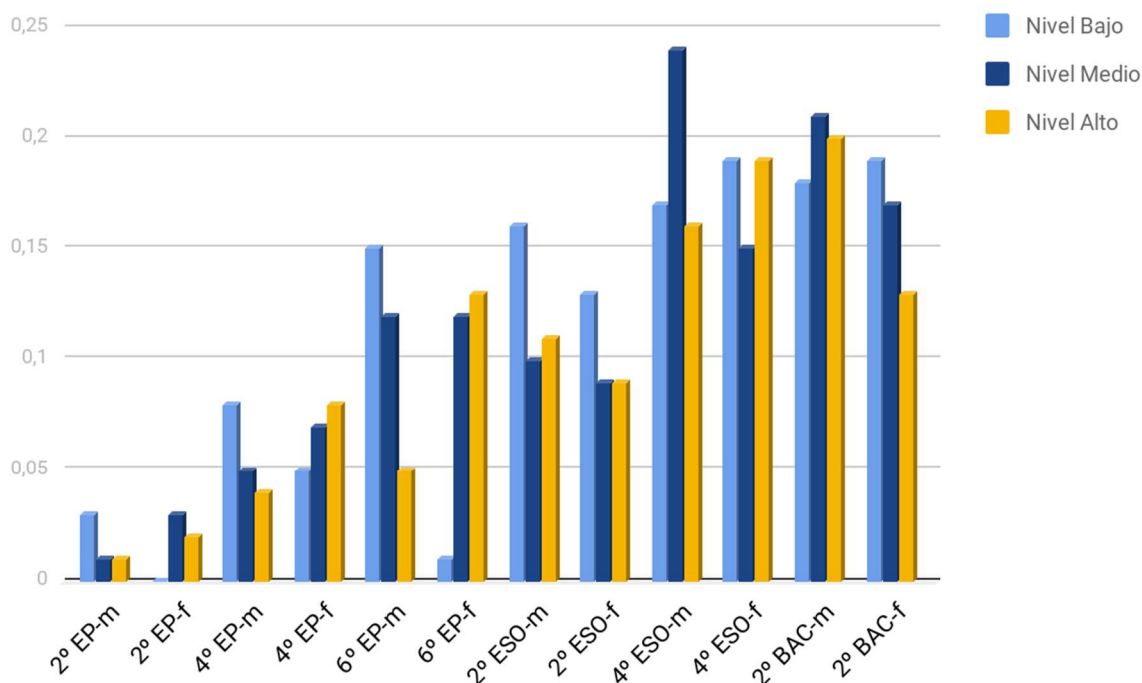


Gráfico 6.5. Resultados CLADJ/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural

Después de comparar los datos reflejados en el gráfico 6.5, podemos apreciar que los informantes masculinos superan en nueve cursos a sus pares femeninos; mientras que las estudiantes consiguen mejor promedio que sus iguales masculinos en otros ocho. En el estrato sociocultural medio de 6º de Primaria encontramos una igualdad entre las medias de los informantes de ambos sexos. No es posible hablar de una pauta en la supremacía de un sexo sobre el otro en los cursos estudiados, por lo que podemos afirmar que en el análisis de madurez sintáctica de los estudiantes, las variables sexo y nivel sociocultural no son elementos válidos que repercutan en su evolución sintáctica a la hora de emplear cláusulas adjetivas.

6.1. A. ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS CLÁUSULAS ADJETIVAS

A continuación se presenta un estudio cualitativo de las cláusulas adjetivas desarrolladas por los informantes de esta investigación. Nos centramos en los relativos empleados para introducir estas cláusulas y en las distintas funciones sintácticas que pueden desempeñar dichos nexos.

Como ya hemos comentado a lo largo de este apartado, la adquisición e implementación de las cláusulas adjetivas en la expresión escrita del alumnado no es sólida en Primaria. Se encuentra en una primera fase de descubrimiento, debido, sobre todo, a la necesidad de plasmar por escrito su lenguaje oral cotidiano, sin tener un conocimiento sintáctico profundo sobre la formación y utilidad de este tipo de subordinadas.

A partir de Secundaria se aprecia un aumento en el empleo de las adjetivas, hasta llegar al nivel más alto de utilización que se produce en 4º de ESO, año escolar donde se dedica parte de los temarios a explicar y profundizar en la subordinación adjetiva, tanto de forma teórica como práctica. El relativo más empleado en todos los cursos es el pronombre *que*, frente a los otros relativos que analizaremos más adelante.

	Que	Otros relativos	Total
2º EP	9	0	9
4º EP	83	5	89
6º EP	133	9	142
2º ESO	146	27	173
4º ESO	296	63	359
2º BAC	152	29	181

Cuadro 6.27. Empleo del relativo *que* y otros relativos según escolaridad

Como refleja el cuadro anterior, el nexo relativo *que*, tal como ya se ha comentado, es el más utilizado en todos los cursos analizados, frente a otros relativos que se emplean de forma esporádica y, sobre todo, en cursos superiores.

9. Angel es un niño *que* tiene un problema para hablar (Sujeto 101; [6º EP])
10. yo solía salir a la azotea a contemplar los pájaros *que* pasaban (Sujeto 144; [2º ESO])
11. hay personas *que* se creen superiores a otras (Sujeto 162; [4º ESO])

Para obtener una visión más clara sobre el uso de estos relativos y su influencia en la expresión escrita del alumnado de ambos sexos en los distintos cursos, reelaboramos el cuadro 6.27 y convertimos los promedios en porcentajes con el objetivo de poder realizar una comparación más cómoda con estudios previos realizados en el ámbito hispano sobre las cláusulas adjetivas. Igualmente, en el cuadro 6.29, dividimos las cifras totales entre las respectivas unidades terminales y separamos los resultados por sexos.

	que	otros relativos
2ºEP	100%	0%
4ºEP	94.31%	5.68
6ºEP	93.66%	6.33%
2ºESO	90.12%	9.88%
4ºESO	82.45%	17.54%
2ºBAC	83.97%	16.03%

Cuadro 6.28. Porcentajes de cláusulas adjetivas introducidas por *que* y por otros relativos

	que/UT	otros relativos/UT
2°EP-masc	0.019	0
2°EP-fem	0.020	0
4°EP-masc	0.051	0
4°EP-fem	0.055	0.006
6°EP-masc	0.079	0.005
6°EP-fem	0.092	0.006
2°ESO-masc	0.075	0
2°ESO-fem	0.061	0.014
4°ESO-masc	0.136	0.023
4°ESO-fem	0.116	0.030
2°BAC-masc	0.154	0.021
2°BAC-fem	0.119	0.028

Cuadro 6.29. Promedio del nexa *que* y de otros relativos por unidad terminal según escolaridad y sexo

A partir de los datos de los cuadros anteriores, volvemos a corroborar el aumento de cláusulas adjetivas a medida que se avanza en la escolaridad. Observamos, igualmente, que todos los estudiantes usan con mayor frecuencia el relativo *que* frente al resto de los relativos para introducir este tipo de subordinadas. En todos los cursos de Primaria se aprecia que las estudiantes superan a sus iguales masculinos en la utilización del pronombre *que* y del resto de los relativos. Sin embargo, en Secundaria son los varones los que emplean con mayor frecuencia el nexa *que* y los demás relativos, excepto los chicos de 2° de ESO que, como dijimos anteriormente, no emplean ningún relativo que no sea *que*. En 2° de Bachillerato, aunque las informantes femeninas emplean más el nexa *que*, la diferencia entre ambos sexos no es demasiado marcada. Cabe destacar que en todos los manuales de estudio dirigidos a etapas educativas, el nexa por excelencia en las subordinadas adjetivas es el relativo *que*, y es al que más tiempo se le dedica en la enseñanza secundaria, dejando en un segundo plano al resto de los relativos. Si partimos de la base que el alumnado encuestado se encuentra en un proceso de aprendizaje y profundización, no es de extrañar que el nexa que más empleen en su composiciones escritas sea el más identificativo y extendido en este tipo de cláusulas. A

continuación, veremos cómo estos resultados obtenidos en nuestra investigación tienen cierto paralelismo con los hallados en otros estudios realizados en el mundo hispano.

En Santiago de Chile, según datos aportados por Olgún (1980, p.901), los encuestados alcanzan el 94.6% en el empleo del relativo *que* a la hora de insertar cláusulas adjetivas. Palacios de Sámano (1983, p.13) y Mendoza García (1984, p.66), en estudios realizados en México para el habla popular y el habla culta respectivamente, concluyen que la frecuencia de uso del nexa *que* es muy superior al resto de los relativos, superando en ambas investigaciones el 88% del empleo total. Lope Blanch (1989, p.80) llega a las mismas conclusiones en estudios realizados en Madrid. Samper Padilla, Hernández Cabrera y Pérez Gil (2005, p.614), en un estudio sobre las cláusulas relativas en la norma culta canaria, hablan de un ventajoso porcentaje de empleo del relativo *que*, que lo distingue del resto de los conectores con los que puede alternar.

Los resultados expuestos por Torres González (1996, p.163) en la isla de Tenerife demuestran que los escolares de todos los cursos encuestados emplean el relativo *que* por encima del 80%. Similares conclusiones obtiene Sandoval García (2006, p.28) en estudiantes nicaragüenses. Por tanto, podemos llegar a la conclusión que las oraciones subordinadas adjetivas introducidas por el nexa *que* frente a otros relativos son construcciones por excelencia en el mundo hispano.

En cuanto al uso de los distintos tipos de relativo según el grado de escolaridad y el nivel sociocultural de los encuestados, podemos observar en el cuadro 6.30 que no existe una tendencia clara a la hora de emplear los distintos nexos. Existe en todos los niveles una homogeneidad en dicho empleo por lo que no podemos asegurar que la variable nivel sociocultural incida en el empleo del relativo *que* u otros relativos distintos. Por tanto, en los análisis posteriores nos centraremos en las variables escolaridad y sexo.

	Que			Otros relativos		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
2° EP	3	4	2	0	0	0
4° EP	29	30	24	2	1	2
6° EP	40	45	48	4	2	3
2° ESO	51	48	47	7	9	11
4° ESO	98	101	97	21	17	25
2° BAC	49	54	49	8	11	10

Cuadro 6.30. Empleo del relativo *que* y otros relativos según escolaridad y nivel sociocultural

En los siguientes cuadros podemos observar el número total de construcciones subordinadas adjetivas introducidas por el relativo *que* frente a otros relativos distintos en los diferentes cursos separados por sexo, la función que desempeña el relativo *que* dentro de la oración (cuadro 6.31) y los porcentajes de las distintas funciones que desempeña el pronombre relativo *que* en la oración subordinada adjetiva (cuadro 6.32). Este pronombre, como ya es sabido, sustituye siempre al nombre que es su antecedente, y realiza la misma función que este realizaría dentro de la proposición subordinada: sujeto, complemento directo, complemento indirecto, suplemento³⁰, complemento predicativo³¹ y complemento circunstancial. De esta manera, podremos analizar las funciones del relativo *que* más empleadas por nuestro alumnado. Como ya comentamos anteriormente, los otros relativos, aunque plasmados en los distintos cuadros para obtener una visión general, serán comentados más adelante.

³⁰ El suplemento, también llamado complemento régimen o complemento regido; este complemento del verbo siempre va introducido por una preposición. Entre toda la nomenclatura posible, optamos por la propuesta por Alarcos Llorach (1994), ya que el término *suplemento* es el más extendido entre los planes de estudio.

³¹ La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009, §37.1p) llama complementos predicativos a las expresiones atributivas que se predicán de un grupo nominal o de una oración a través de un verbo principal o pleno, por tanto, de un verbo que no sea copulativo ni semicopulativo.

	que							Otros relativos
	Sujeto	CD	CI	SUPL	CPVO	CC	Total	
2°EP-masc	3	1	0	0	0	0	4	0
2°EP-fem	3	1	0	1	0	0	5	0
4°EP-masc	25	3	1	4	0	4	37	0
4°EP-fem	26	13	1	0	0	6	46	5
6°EP-masc	42	10	0	3	0	4	59	4
6°EP-fem	31	21	4	5	0	13	74	5
2°ESO-masc	44	14	3	3	0	16	80	0
2°ESO-fem	41	11	3	1	3	7	66	11
4°ESO-masc	83	45	2	0	5	25	160	27
4°ESO-fem	77	21	1	0	4	33	136	36
2°BAC-masc	42	9	3	1	1	17	73	10
2°BAC-fem	30	20	2	2	4	21	79	19
Totales	447	169	20	20	17	146	819	117

Cuadro 6.31. Aparición del relativo *que* con respecto a otros relativos en frecuencias absolutas según escolaridad y sexo y su función dentro de la oración

	que					
	Sujeto	CD	CI	SUPL	CPVO	CC
2°EP-masc	75%	25%	0%	0%	0%	0%
2°EP-fem	60%	20%	0%	20%	0%	0%
4°EP-masc	67.57%	8.11%	2.70%	10.81%	0%	10.81%
4°EP-fem	56.52%	28.26%	2.17%	0%	0%	13.04%
6°EP-masc	71.18%	16.94%	0%	5.08%	0%	6.77%
6°EP-fem	41.89%	28.37%	5.40%	6.75%	0%	17.57%
2°ESO-masc	55%	17.5%	3.75%	3.75%	0%	20%
2°ESO-fem	62.12%	16.66%	4.54%	1.51%	4.54%	10.60%
4°ESO-masc	51.87%	28.12%	1.25%	0%	3.12%	15.62%
4°ESO-fem	56.62%	15.44%	0.73%	0%	2.94%	24.27%
2°BAC-masc	57.52%	12.38%	4.10%	1.36%	1.36%	23.28%
2°BAC-fem	37.97%	25.32%	2.54%	2.54%	5.06%	26.58%

Cuadro 6.32 Porcentajes de las distintas funciones de *que* en la oración subordinada

El pronombre relativo *que* con función de sujeto es el que más se emplea a lo largo de toda la escolaridad y está presente en todos los cursos analizados. El mayor índice de presencia lo hallamos en 4° de ESO, por lo que se vuelve a explicar la incidencia que hacen los currículos oficiales de este curso en la comprensión, identificación y elaboración de este tipo de cláusulas.

12. El niño pequeño *que* se llamaba javier cumplió 2 años (Sujeto 016; [2° EP])
13. Erase una vez un niño *que* deseaba ser ninja de mayor. (Sujeto 064; [4° EP])
14. La finca enorme *que* tenía piscina y un campo era de Diego (Sujeto 095; [6° EP])
15. Aquella familia *que* vivía en una casa de Guanarteme (Sujeto 124; [2° ESO])
16. El anciano, *que* dormía cubierto de moscas, tenía una sola pierna. (Sujeto 173; [4° ESO])
17. sentimientos *que* suelen ser propios de personas enfermas (Sujeto 208; [2° BAC])

Después de la función de sujeto, el complemento directo es el que más veces aparece y es utilizado en todos los cursos, aunque su empleo en 2º de Primaria, como muestra el cuadro 6.31, es poco relevante. Otra vez, el alumnado de 4º de ESO vuelve a encabezar este uso, aunque, a diferencia del empleo más equitativo que nos encontramos entre ambos sexos en la función de sujeto, los varones duplican a sus compañeras en el uso del nexo *que* con función de complemento directo.

18. y como pollo al curri *que* hizo mi padre (Sujeto 038; [2º EP])
19. así conseguí las páginas *que* había perdido (Sujeto 058; [4º EP])
20. El último cumpleaños *que* tuvimos fue el de mi amigo Carlos. (Sujeto 094; [6º EP])
21. y la tranquilidad *que* producía el Bosque de Las Rosas. (Sujeto 123; [2º ESO])
22. y habíamos perdido la ilusión *que* durante años habíamos cultivado. (Sujeto 179; [4º ESO])
23. esas votaciones *que* están haciendo los de arriba (Sujeto 205; [2º BAC])

La función de complemento circunstancial es la tercera más empleada por el alumnado encuestado, muy por encima del resto de las funciones.

24. El lío en *que* me metí fue bestial (Sujeto 141; [2º ESO])
25. El avión en *que* viajábamos sufrió un accidente (Sujeto 163; [4º ESO])
26. aquel desastroso acontecimiento en el *que* murieron muchas personas (Sujeto 201; [2º BAC])

En definitiva, las funciones de sujeto, CD y CC aparecen en un porcentaje alto; mientras que el complemento indirecto, el suplemento y el complemento predicativo son minoritarios dentro de las composiciones escritas del alumnado. Torres González (1992, pp.160-161) afirma que la función mayoritaria que desempeña el relativo *que* en la cláusula subordinada es la de sujeto, seguida por la de complemento directo, de circunstancial y por último, con una aparición muy esporádica, las funciones de complemento indirecto, suplemento y complemento predicativo. Por tanto, ambos estudios realizados en las Islas Canarias con tres décadas de diferencia llegan a la misma conclusión en cuanto a las funciones llevadas a cabo por el pronombre *que* en las oraciones subordinadas adjetivas.

Es reseñable que la función de CPVO no aparece hasta 2º de ESO y solo entre las informantes femeninas. Y la función de CC empieza a emplearse desde 4º de Primaria en adelante. Tenemos que esperar hasta 2º de Bachillerato para encontrar en los informantes de ambos sexos todas las funciones que puede desempeñar el relativo en la cláusula adjetiva. En

el resto de los cursos, las funciones minoritarias aparecen de forma esporádica en alguno de los dos grupos. En 4º de ESO, por ejemplo, no hallamos ejemplos del pronombre *que* con función de suplemento.

En el gráfico siguiente recogemos la evolución de las funciones mayoritarias (sujeto, complemento directo y complemento circunstancial) y las minoritarias (complemento indirecto, suplemento y complemento predicativo) a lo largo de la escolaridad de los estudiantes. Se aprecia que la función de sujeto experimenta una disminución porcentual debido a la aparición de otras funciones a medida que se avanza en la escolaridad. El complemento directo se mantiene constante con ligeras fluctuaciones y el complemento circunstancial es la única función que presenta un aumento a lo largo de la vida académica del alumnado.

Las tres funciones minoritarias no sufren grandes cambios. El pico más alto del suplemento lo encontramos en 2º de Primaria, pero es causado porque lo emplea un informante particular. Entonces, el único caso de suplemento que tiene esta niña se convierte en el 20% de las ocurrencias de todo su grupo y en el 10% de todo 2º de Primaria (ver cuadro 6.31).

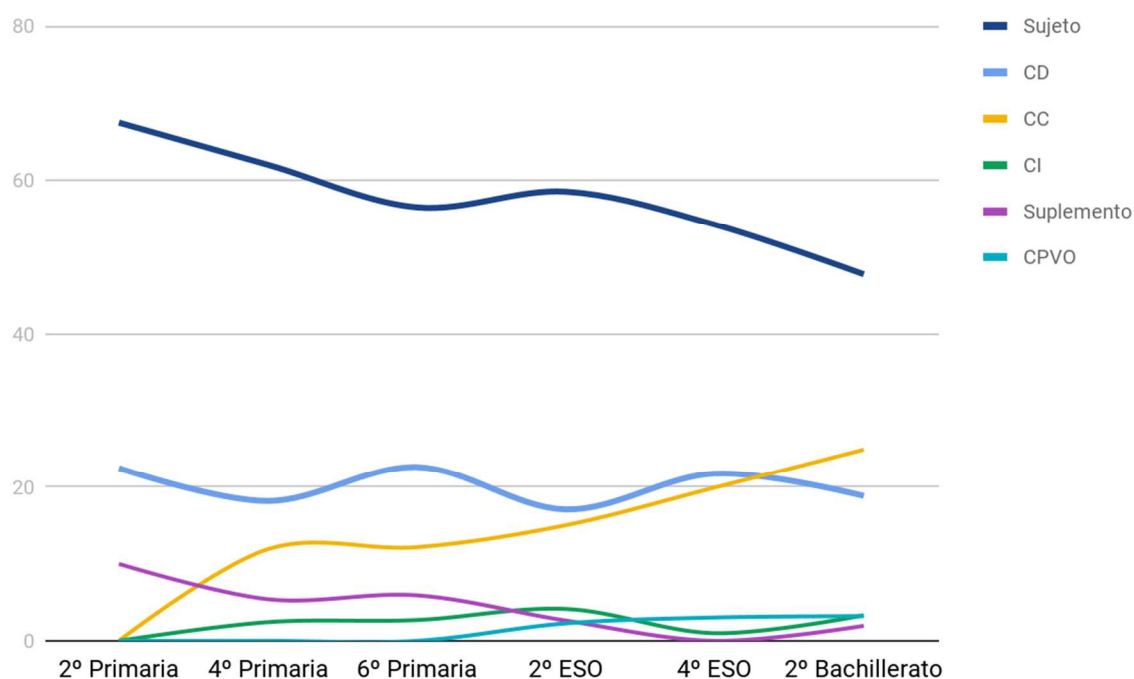


Gráfico 6.6. Evolución de las funciones del relativo *que* en las cláusulas adjetivas según escolaridad

Como ya hemos comentado, el complemento circunstancial es una de las funciones mayoritarias que emplean los estudiantes en sus escritos. Como cabía esperar, entre nuestros encuestados nos hemos encontrado con algunos ejemplos que presentan irregularidades en la

construcción, ya que omiten la preposición³² con la que debería construirse el inicio de la cláusula:

27. llegamos al centro comercial (\emptyset) *que* van a celebrar una fiesta de halloween (Sujeto 109; [6° EP])
28. nos tomamos un polo (\emptyset) *que* le caían las gotas (Sujeto 116; [6° EP])
29. un bosque (\emptyset) *que* nunca había ido (Sujeto 125; [2° ESO])
30. era un pueblo (\emptyset) *que* no había evolucionado mucho la gente (Sujeto 132; [2° ESO])
31. a la planta de arriba (\emptyset) *que* nunca había estado (Sujeto 136; [2° ESO])

En los ejemplos anteriores (27-31) marcamos con el símbolo (\emptyset) la preposición que el sujeto omitió en la cláusula adjetiva. Lope Blanch (1989, p.81) concluye en sus investigaciones que la supresión de la preposición correspondiente a la función que desempeña el pronombre relativo es una de las irregularidades más comunes entre los hablantes madrileños y mexicanos. Torres González (1993, p.176) descubre, igualmente, estas anomalías en los estudiantes tinerfeños de todos los cursos analizados. Sin embargo, en el presente estudio solo encontramos este tipo de errores entre el alumnado de 6° de Primaria y 2° de ESO. Esta situación puede deberse a que se trata de dos cursos donde los alumnos empiezan a desarrollar el hábito de la escritura, pero todavía no han recibido las pautas concretas de construcción de oraciones subordinadas y cometen, por tanto, confusiones propias de la lengua hablada. En los niveles más bajos, tal como se refleja en el análisis cuantitativo, no prolifera el uso de estas construcciones y el alumnado se limita a componer oraciones simples, según indicaciones de los currículos oficiales de dichas etapas, y se deja que la inserción de construcciones subordinadas dependa del bagaje gramatical propio de cada alumno. En los cursos superiores no encontramos estas irregularidades, lo que demuestra que este alumnado ya ha asimilado esta construcción y la realiza de forma correcta³³.

A continuación, procederemos a realizar el análisis cualitativo de los otros nexos empleados por nuestros estudiantes en las oraciones subordinadas adjetivas. En el siguiente

³² Samper Padilla, Hernández Cabrera y Pérez Gil (2005, p.592), en su estudio sobre la elisión de la preposición ante el relativo en informantes de Las Palmas de Gran Canaria, comentan que la preposición *en* es la que mayor número de elisiones presenta, seguida, aunque con un número de ocurrencias menor, de las preposiciones *de*, *a*, *con*, *para* y *por*. Estos resultados se asemejan, según los mismos autores, a los obtenidos en otras sintopías hispánicas (Santiago de Chile, México, Madrid, San Juan de Puerto Rico, León y Caracas).

³³ En estudios posteriores, habría que seguir profundizando en el uso de estas construcciones por parte de la población adulta ya que existen trabajos (Las Palmas, Caracas, Santiago de Chile, Lima) que demuestran que los hablantes adultos también usan esas construcciones sin las preposiciones iniciales y reduplican los clíticos en la subordinada.

cuadro mostramos en cifras absolutas cuáles son los otros relativos que emplean los estudiantes según escolaridad y sexo.

	Otros relativos							Gerundio
	cual	cuyo	donde	que su ³⁴	quien	Total	Total por curso	
2°EP-masc	0	0	0	0	0	0	0	0
2°EP-fem	0	0	0	0	0	0		0
4°EP-masc	0	0	0	0	0	0	5	0
4°EP-fem	0	0	3	1	1	5		0
6°EP-masc	0	0	1	0	2	3	9	1
6°EP-fem	0	0	2	1	2	5		0
2°ESO-masc	2	0	5	1	1	9	27	2
2°ESO-fem	1	0	10	1	2	14		2
4°ESO-masc	15	1	10	0	0	26	63	1
4°ESO-fem	13	1	13	1	4	32		4
2°BAC-masc	1	0	4	0	1	6	29	4
2°BAC-fem	6	0	3	0	5	14		5
Totales	38	2	51	5	18			19
Porcentajes	28.58%	1.51%	38,34%	3.76%	13.53%			14.28%

Cuadro 6.33. Uso de otros relativos en la oración subordinada adjetiva según escolaridad y sexo

³⁴ Esta construcción, que algunos lingüistas denominan *quesuismo*, es un uso incorrecto que consiste en sustituir el adjetivo relativo *cuyo* por la secuencia *que su*. Es frecuente encontrarla en la lengua oral relajada o espontánea de muchos países hispanohablantes y también en el uso informal de la lengua escrita; sin embargo, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009, p.3358) señala que conviene evitarla en los registros más elaborados. La combinación *que + su* es válida en aquellos contextos donde el *que* funciona como conjunción: “Me dijo que su padre estaba trabajando” o “No hay nada más importante para ella que su hijo”.

Como podemos observar en el cuadro 6.33, el relativo más empleado por el estudiantado, después del pronombre *que*, es *donde* (38.34%), que se empieza a utilizar con frecuencia a partir de 4º de Primaria; aunque es en los primeros cursos de Secundaria donde se observa un uso mayoritario. En los casos con este relativo, nos encontramos con ejemplos donde aparece sin preposición, en consonancia con lo que se afirma en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009, §22.8o), que advierte que es menos frecuente la presencia de la preposición que su ausencia:

32. Había una vez una aldea *donde* vivían muy felices (Sujeto 133; [2º ESO])
33. nos hemos convertido en una sociedad en *donde* reina la política (Sujeto 169; [4º ESO])
34. un pequeño país *donde* los ciudadanos se levantan cada día (Sujeto 186; [4º ESO])
35. en aquella minúscula habitación *donde* pasaba la mayor parte de mis días (Sujeto 199; [4º ESO])

El siguiente relativo más frecuente es *cual* (28.57%), que no aparece durante la Primaria y alcanza su máximo uso en 4º de ESO. Este pronombre relativo solo se emplea integrado en los relativos complejos. Ello da lugar al paradigma *el cual / la cual / lo cual / los cuales / las cuales*. Este pronombre, que siempre es tónico, puede referirse tanto a personas como a cosas (Gómez Torrego, 2007, p.125); aparece en oraciones adjetivas especificativas siempre que vaya precedido de preposición (Gómez Torrego, 2007, p.126); y solo puede aparecer sin preposición en oraciones adjetivas explicativas (Gómez Torrego, 2007, p.125):

36. esa gente, *la cual* sufre algún tipo de acoso (Sujeto 170; [4º ESO])
37. esta es una de las razones por *las cuales* aumenta la delincuencia (Sujeto 188; [4º ESO])
38. existen un total de 30, entre *los cuales* se encuentran... (Sujeto 190; [4º ESO])
39. él era mi motor *el cual* evitaba que me desmoralizara (sujeto 196; [4º ESO])

Las oraciones subordinadas adjetivas introducidas por un gerundio son poco frecuentes en los contextos educativos y habrá que esperar hasta los currículos de Bachillerato para encontrar alguna referencia a este tipo de cláusulas. El empleo de esta forma no personal³⁵ para introducir una cláusula adjetiva se produce de forma puntual en Primaria, donde solo

³⁵ A lo largo de la muestra nos encontramos también con usos incorrectos de gerundios como sustitutos de un nexo relativo. Estos casos, obviamente, no fueron contabilizados, pero estas cuestiones gramaticalmente erróneas fueron concebidas en la mente del estudiante como una cláusula adjetiva, aunque los escasos conocimientos básicos de elaboración desembocaron en un error, por lo que se deberían reformular estos procesos de enseñanza del gerundio para una mejor asimilación de estos conceptos:

- Las palabras de mi madre *diciéndome* que la vida es dura (Sujeto 198; [4º ESO])

encontramos un único caso en 6º; y en Secundaria se utiliza de forma esporádica, siendo 2º de Bachillerato el curso que más veces lo usa, un total de 9.

40. Marta y Pablo, *dejando* solo a Borja, se fueron a hablar (Sujeto 124; [2º ESO])
41. Las aves, *creyendo* que podían volar, surcaron el cielo (Sujeto 139; [2º ESO])
42. Vio un edificio y pájaros *saliendo* de él (Sujeto 150; [2º ESO])
43. La gente, *huyendo* de sus problemas, no se enfrentaban a la realidad (Sujeto 203; [2º BAC])
44. Los ciudadanos, *rememorando* aquella etapa gloriosa, recuperaron la esperanza (Sujeto 206; [2º BAC])

El pronombre *quien* aparece de forma esporádica en nuestro corpus (13.53%) a partir de 4º de Primaria. Este pronombre relativo es una palabra átona que nunca admite artículo y no tiene variación de género, pero sí de número: *quien*, *quienes* (Sarmiento y Esparza, 1994, p.109):

45. nosotras tres somos *quienes* no tenían pareja para ir (Sujeto 086; [6º EP])
46. Fue Lucas *quien* decidió largarse (Sujeto 198; [4º ESO])
47. Ella es *quien* confía más en mí (Sujeto 239; [2º BAC])

En nuestro listado, hemos añadido la combinación *que su* por el uso que hace el alumnado de él (3.76%). Aunque las gramáticas normativas del español no admiten la utilización de *que su* con valor de *cuyo*, como ya comentamos en una nota anterior, en nuestro corpus hallamos más ejemplos del primero que del segundo, por lo que contabilizaremos aquellos casos que, aunque gramaticalmente erróneos, emplean *que su* como nexo relativo:

48. un chico llamado Juan *que su* sueño... (Sujeto 075; 4º EP)
49. Paola de araña, *que su* disfraz... (Sujeto 109; [6º EP])
50. un niño de cinco años *que su* sueño era poder volar (Sujeto 127; 2º ESO)
51. un niño llamado Jorge *que su* mayor sueño era hacer su propio palomar (Sujeto 142; [2º ESO])
52. hay un gran número de presos *que sus* familias aclaman su liberación (Sujeto 188; [4º ESO])

El nexo *cuyo* es el menos empleado por nuestros informantes (1.51%) y solo lo encontramos en varios encuestados de 4º de ESO. Las formas *cuyo*, *-a*, *-os*, *-as* son palabras átonas y siempre preceden al sustantivo con que concuerdan en género y número. Gómez Torrego (2007, p.79) describe *cuyo* como un determinativo relativo con significado posesivo,

mientras que la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009, p.416), como se comportaba a la manera de los adjetivos con respecto al sustantivo con que concuerda, pasó a clasificarlo como un determinante posesivo. Con independencia de la nomenclatura, en nuestro corpus fueron añadidos todos aquellos casos en los que el nexos *cuyo* (con todas sus variantes de género y número) introducía una cláusula adjetiva. Los pocos casos encontrados se deben a una madurez sintáctica inherente al alumno ya que hasta ese momento aún no habían recibido formación académica sobre los distintos tipos de nexos subordinados adjetivos.

53. detuvieron a aquel hombre *cuyos* crímenes jamás olvidaremos (Sujeto 162; [4º ESO])

54. Siempre me llevé bien con mi hermano, *cuya* identidad sexual nunca me importó (Sujeto 187; [4º ESO])

Si comparamos nuestros resultados con los presentados por Torres González (1993, p.167)³⁶ en sus investigaciones en la isla de Tenerife, podemos observar que el uso que hacían los escolares de la isla de Tenerife hace tres décadas de otros relativos a la hora de formar cláusulas adjetivas se asemeja al de nuestros informantes. Encontramos en los estudiantes grancanarios un empleo más acusado del relativo *quien*, mientras que entre el alumnado tinerfeño era el menos utilizado. Cabe destacar el porcentaje tan alto del relativo *donde* en Tenerife, que ocupa más de la mitad de los relativos utilizados ajenos al pronombre *que*.

	Gran Canaria	Tenerife
donde ³⁷	38.34%	67.2%
cual	28.57%	21.9%
que su	3.76%	6.2%
cuyo	1.51%	3.1%
quien	13.53%	1.6%

Cuadro 6.34. Porcentajes de uso de otros relativos en las investigaciones de Gran Canaria y Tenerife

Como reflexión final de este apartado, habría que señalar que en los currículos oficiales de Canarias hay que esperar a 1º de Bachillerato para encontrar un estándar de aprendizaje que

³⁶ Aunque ya ha sido comentado anteriormente, conviene recordar que la investigación realizada por Torres González en Tenerife se centra únicamente en tres cursos escolares, por lo que su muestra es ligeramente inferior a la manejada en el presente trabajo.

³⁷ En próximas investigaciones, ya iniciadas, se profundizará en este aspecto para descubrir el buen o mal uso y la intencionalidad de los estudiantes a la hora de utilizar este relativo en sus composiciones escritas.

se centre en el reconocimiento y explicación del funcionamiento de las oraciones subordinadas de relativo. En el primer ciclo de Secundaria se espera del estudiantado que utilice nexos adecuados para crear nuevas oraciones con sentido completo, pero sin profundizar en la tipología, funcionamiento y justificación de los mismos. Es de extrañar que haya que esperar a cursos tan elevados cuando la presencia de subordinación adjetiva aparece en la sintaxis “innata” de los estudiantes a etapas muy tempranas, tal como hemos visto en nuestro análisis.

6.2 SEGUNDO ÍNDICE SECUNDARIO CLAUSAL (CLÁUSULAS SUSTANTIVAS)

El promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal es el segundo índice secundario clausal propuesto para estudiar la madurez sintáctica de nuestros alumnos. Como ya es sabido, las cláusulas sustantivas desempeñan las funciones características de los sustantivos o del sintagma nominal dentro de una oración más amplia en la que están insertas.

Para el estudio de este índice se aplicarán los mismos estadígrafos y pruebas que en los índices anteriores.

- **RESULTADOS DE CLSUS/UT SEGÚN VARIABLE ESCOLARIDAD**

En el cuadro que presentamos a continuación, se agrupan los resultados estadísticos del segundo índice clausal de cada uno de los seis cursos estudiados.

CURSO	\bar{X}	σ	CREC %	RANGO
2° EP	0.02	0.05	9.52%	0.00-0.25
4° EP	0.09	0.06	42.85%	0.00-0.24
6° EP	0.08	0.05	38.09%	0.00-0.26
2° ESO	0.11	0.06	52.38%	0.00-0.23
4° ESO	0.16	0.06	76.19%	0.03-0.32
2° BACH	0.21	0.10	100%	0.00-0.48

Cuadro 6.35. Resultados estadísticos de CLSUS/UT según nivel de escolaridad

En el cuadro 6.35 se aprecia que el alumnado inserta cada vez más cláusulas sustantivas a medida que avanza la escolaridad. Se produce un ligero descenso en el número de sustantivas que se emplean en 6° de Primaria en relación con el curso anterior, 4° de Primaria. El coeficiente de variación nos indica que este tipo de subordinadas es poco empleado en el curso más pequeño, un 9.52%. Las desviaciones de todos los cursos son bastante similares (0.05-0.06), salvo la de 2° de Bachillerato que se distancia del resto (0.10). También podemos observar en la columna del rango que en todos los cursos, excepto 4° de ESO, existen sujetos que no utilizan cláusulas sustantivas en sus composiciones escritas. En 2° de Primaria solo cuatro informantes emplean este tipo de cláusulas; en 4° y 6° de Primaria ya son únicamente tres sujetos de cada curso los que no utilizan sustantivas en sus escritos; en 2° de ESO todo el estudiantado, menos uno, usan las subordinadas sustantivas; y en 2° de Bachillerato solo un escolar prescinde de este tipo de oraciones:

55. yo le digo que me ase falta un micro para yutuveres (Sujeto 006; [2° EP])
56. me pregunte para que serviría y descubrí que era una máquina del tiempo (Sujeto 041; [4° EP])
57. supe que él no era cualquier amigo (Sujeto 081; [6° EP])
58. Todos pensarían que era comida, pero no lo era (Sujeto 121; 2° ESO)
59. A pesar de que mucha gente crea que no es necesario (Sujeto 161; [4° ESO])
60. porque no se esperaban que algo malo les ocurriera (Sujeto 240; [4° ESO])

Como comentamos anteriormente en el análisis de las cláusulas adjetivas, en 4° de ESO es cuando se empieza a reconocer igualmente la equivalencia semántica y funcional del

sustantivo con las oraciones sustantivas, y el alumnado empieza a transformar y ampliar sustantivos en oraciones subordinadas.

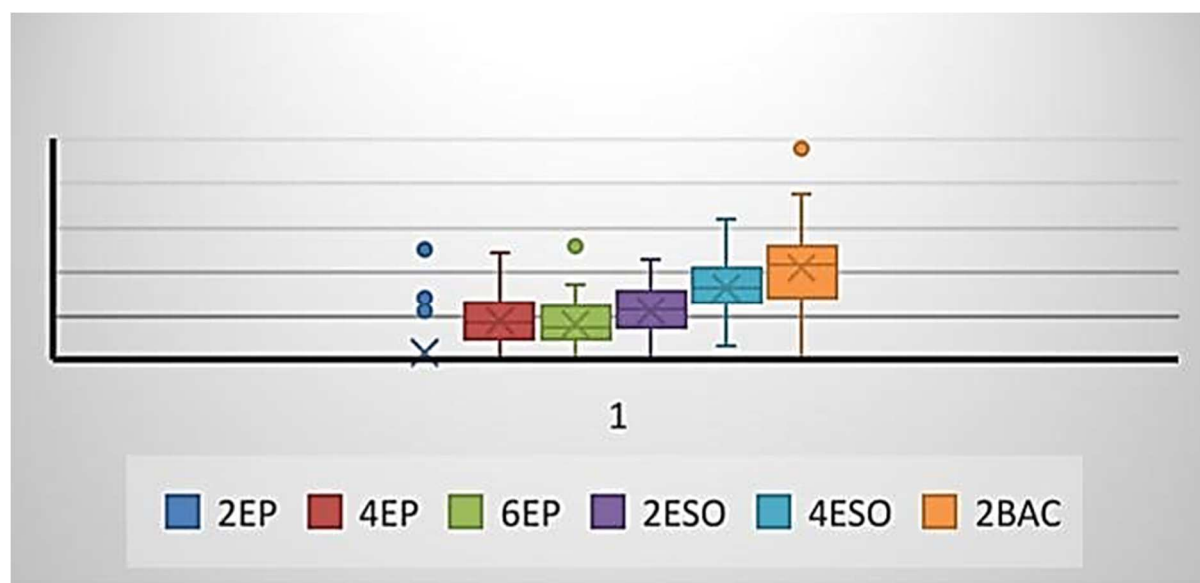


Gráfico 6.7. Promedio de CLSUS/UT según nivel de escolaridad

El promedio de cláusulas sustantivas, como se aprecia también en el gráfico 6.7, aumenta a lo largo de la escolaridad de los sujetos. El empleo que se hace de ellas en 2º de Primaria es casi inexistente, a excepción de tres sujetos que se presentan en el gráfico como *outliers*. La media y la mediana en 6º de Primaria experimentan un ligero retroceso en comparación con 4º de Primaria, y se presenta un sujeto por encima del intercuartil superior. La progresión sigue ascendiendo a lo largo de Secundaria hasta llegar al nivel máximo conseguido en 2º de Bachillerato, donde también destaca un sujeto al alejarse de la media del grupo. Todos los bigotes parten del punto cero, menos, como ya hemos visto, los de 4º de ESO.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	0.64	0.016	0.003
4° Primaria	3.60	0.090	0.003
6° Primaria	3.26	0.081	0.003
2° ESO	4.43	0.111	0.003
4° ESO	6.56	0.164	0.004
2° Bachillerato	8.39	0.210	0.010

Cuadro 6.36. Datos de suma, promedio y varianza según nivel de escolaridad

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	0.92	5	0.183	41.67	1.4E ⁻³⁰	2.25
Dentro de grupos	1.03	234	0.004			
Total	1.94	239				

Cuadro 6.37. Análisis de varianza para el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal

Los cuadros 6.36 y 6.37 recogen los datos del análisis de varianza para el promedio de cláusulas sustantivas y descubrimos que el valor F de Snedecor (41.67) es superior a su valor crítico (2.25) y su probabilidad (1.4E⁻³⁰) es inferior al nivel de significación $\alpha 0.05$, por lo que podemos afirmar que existe significación para dicho promedio.

Como se realizó en el análisis de anteriores índices, en el cuadro 6.38 recogemos únicamente, después de realizar la prueba de Scheffé, los datos obtenidos entre cursos correlativos, porque es donde se va a reflejar la significación, ya que, como es natural, las diferencias entre cursos serán cada vez mayores a medida que se alejan entre ellos.

Según los resultados de dicha prueba no podemos hablar de diferencias significativas en el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal, ya que en ninguno de los casos analizados se supera el valor crítico para F (2.25).

Cursos analizados	Prueba de Scheffé	Significación
2° Primaria vs. 4° Primaria	0.80	×
4° Primaria vs. 6° Primaria	1.17	×
6° Primaria vs. 2° ESO	0.83	×
2° ESO vs. 4° ESO	0.82	×
4° ESO vs. 2° Bachillerato	0.42	×

Cuadro 6.38. Resultados pruebas de Scheffé entre cursos para promedio de CLSUS/UT

El alumnado introduce cada vez más subordinadas sustantivas a medida que avanza en su escolaridad, lo que va contribuyendo a conferir mayor complejidad sintáctica a sus composiciones escritas. Los alumnos de los cursos bajos optan por construir sus textos mediante oraciones simples y yuxtapuestas, tal como comentamos con las cláusulas adjetivas.

- RESULTADOS DE CLSUS/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y SEXO

En el cuadro 6.39 recogemos los datos para el segundo índice secundario clausal, promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal, según las variables escolaridad y sexo.

	Masculino			Femenino		
	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	0.01	0.05	0.00-0.25	0.02	0.05	0.00-0.14
4° Primaria	0.08	0.05	0.00-0.19	0.10	0.05	0.04-0.24
6° Primaria	0.08	0.04	0.00-0.17	0.08	0.06	0.00-0.26
2° ESO	0.11	0.06	0.00-0.19	0.12	0.06	0.00-0.23
4° ESO	0.15	0.07	0.03-0.28	0.17	0.06	0.06-0.32
2° Bachillerato	0.21	0.12	0.00-0.48	0.21	0.08	0.03-0.37

Cuadro 6.39. Resultados de la CLSUS/UT según variables escolaridad y sexo

Entre los varones, tal como se observa en el cuadro 6.39, se produce un incremento de inserciones de cláusulas sustantivas a medida que avanza su escolaridad. El alumnado de 4º y el de 6º de Primaria presentan el mismo promedio, aunque la desviación y la oscilación en el rango son superiores entre los informantes masculinos de 4º de Primaria. Las grandes diferencias se pueden apreciar en el paso de 2º de Primaria, donde el uso de este tipo de cláusulas es muy bajo (0.01), a 4º de Primaria; y en el paso de 4º de ESO a 2º de Bachillerato, donde se consigue la mayor dispersión de todos los niveles educativos (0.00-0.48). En 4º de ESO encontramos que todos los sujetos estudiados emplean, al menos una vez, la subordinación sustantiva.

En cuanto a las estudiantes, observamos, igualmente, un aumento en el uso de cláusulas sustantivas por unidad terminal durante su escolarización; aunque es perceptible que las niñas de 4º de Primaria superan ligeramente a las de 6º de Primaria. También es destacable que todas las informantes de 4º de Primaria emplean las cláusulas sustantivas en sus escritos. En el resto de los cursos de Primaria, e incluso en 2º de ESO, hallamos sujetos que no las emplean. Al igual que sucedía entre los varones, el gran salto en este índice se produce, con respecto a los cursos anteriores, en 4º de Primaria y en 2º de Bachillerato. Las desviaciones en todos los cursos femeninos son bastante similares, aunque también en este caso sobresale la obtenida por las informantes de 2º de Bachillerato (0.08).

En los primeros cursos de Primaria, las estudiantes de sexo femenino superan ligeramente el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal conseguido por sus compañeros. Sin embargo, en el último curso de esta etapa, ambos sexos obtienen la misma media. En Secundaria, nos encontramos con el mismo fenómeno: las escolares de los cursos más bajos presentan una media mayor que sus pares masculinos; y en 2º de Bachillerato, vuelven a conseguir ambos sexos el mismo promedio.

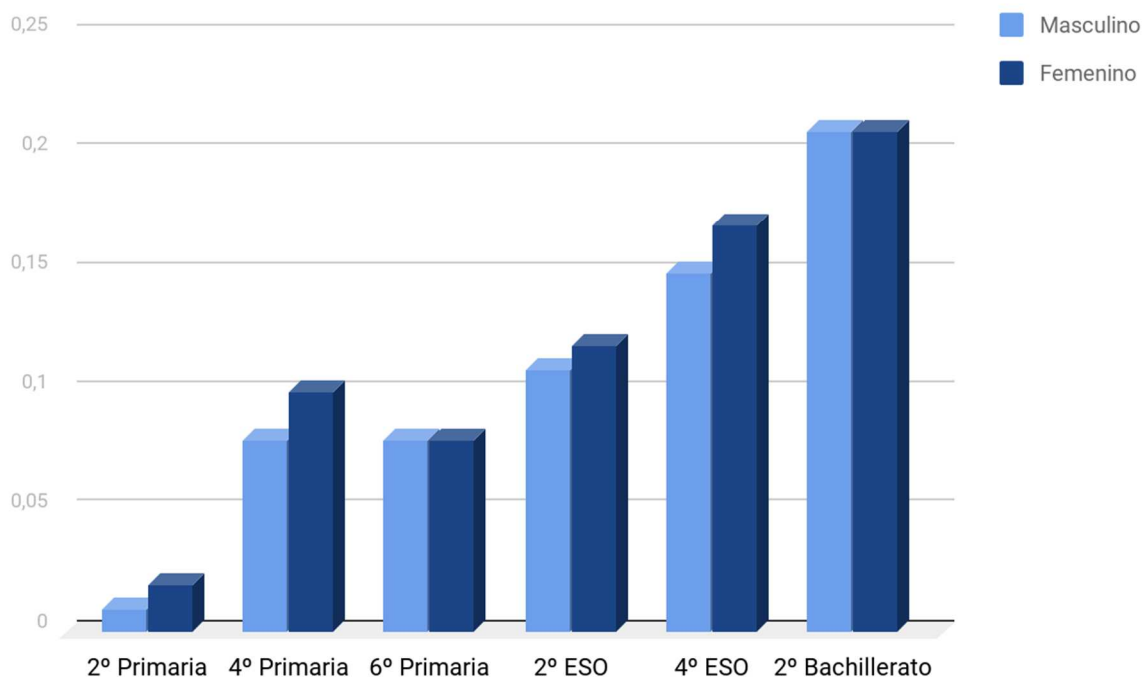


Gráfico 6.8. Resultados CLSUS/UT según variables escolaridad y sexo

Después de realizar las varianzas correspondientes, tal como recoge el cuadro 6.40, observamos que el valor F de Snedecor es superior al nivel de significación, por lo que rechazamos la hipótesis nula sobre igualdad de medias. No existe significación en las medias de las cláusulas sustantivas según la variable sexo porque la probabilidad es superior al nivel de confianza asignado. Con estos datos, podemos afirmar que la variable sexo no repercute en este segundo índice secundario clausal.

Valor F	Probabilidad T	Varianzas iguales			Varianzas distintas		
		Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad	Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad
41.67	1.4E ⁻³⁰	-0.86	238	0.20	-0.86	235	0.20

Cuadro 6.40. Comparación de medias de CLSUS/UT según escolaridad y sexo

Se recogen, igualmente, en el siguiente cuadro, los datos obtenidos en el estudio de las diferencias de medias para la variable sexo en cada uno de los cursos, para comprobar si existe significación en algún nivel educativo concreto.

	Valor t	Probabilidad	Significación
2° EP	-0.42	0.34	×
4° EP	-1.13	0.13	×
6° EP	-0.36	0.36	×
2° ESO	-0.61	0.27	×
4° ESO	-1.06	0.15	×
2° BAC	0.20	0.42	×

Cuadro 6.41. Diferencias de medias según variable sexo para CLSUS/UT

Como se puede observar en el cuadro anterior, todas las probabilidades de la t de Student son superiores al nivel de significación (0.05), por tanto, afirmamos que en ningún curso estudiado la diferencia de medias para el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal es significativa para la variable sexo.

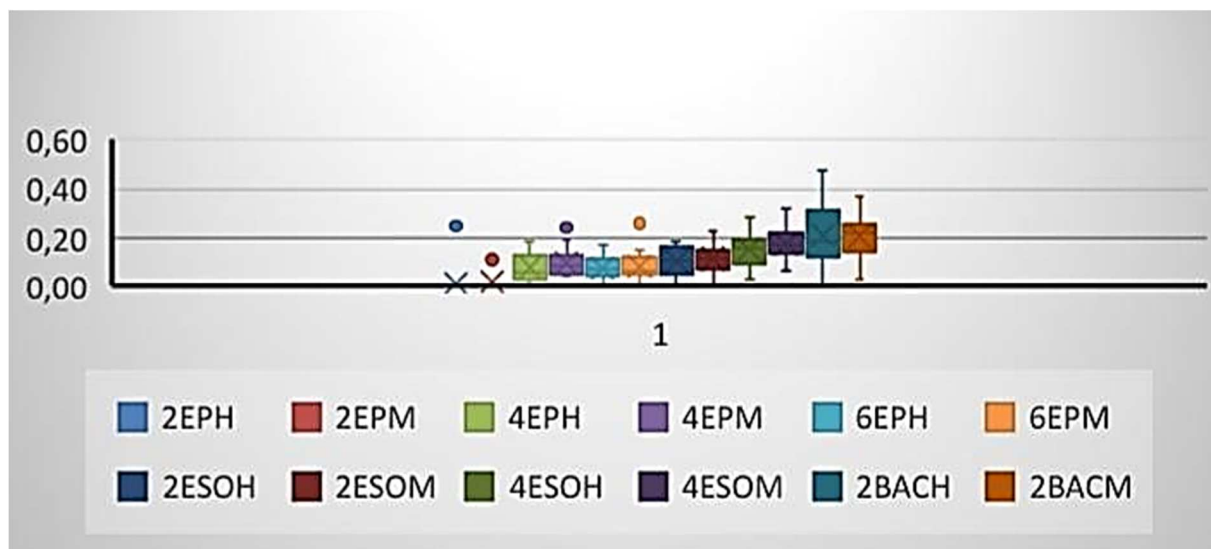


Gráfico 6.9. Segundo índice secundario clausal CLSUS/UT según variables escolaridad y sexo

Tal como se vuelve a reflejar en los datos plasmados en el gráfico 6.9, el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal crece con el avance en la escolaridad de los sujetos. Se vuelve a observar la ausencia de cajas en ambos sexos de 2° de Primaria por el empleo

limitado de oraciones subordinadas sustantivas. Dos alumnos de este curso, uno de cada sexo, se presentan como *outliers* al alcanzar una media muy superior a la obtenida por el resto del grupo. En el resto de primaria se observan unas cajas bastante similares, tanto en la localización de la media y de la mediana como en la dispersión que presentan. Dos alumnas, una de 4º de Primaria y otra de 6º, quedan representadas fuera del intercuartil superior. Todos los bigotes inferiores de Primaria comienzan en el punto 0 del eje horizontal, excepto los correspondientes a las estudiantes femeninas de 4º de Primaria. En Secundaria se aprecia un incremento más palpable a medida que los sujetos aumentan su edad. Ningún estudiante de Secundaria queda plasmado en el gráfico como *outlier*. La mayor dispersión la encontramos entre los varones de 2º de Bachillerato.

- RESULTADOS DE CL/SUS SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y NIVEL SOCIOCULTURAL

En los cuadros que se presentan a continuación (6.42-6.47) se reflejan los resultados obtenidos para el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal según el grado de escolaridad y el nivel sociocultural.

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2º PRIMARIA	Bajo	0.01	0.03	33.33%	0.00-0.11
	Medio	0.01	0.03	33.33%	0.00-0.13
	Alto	0.03	0.08	100%	0.00-0.25

Cuadro 6.42. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2º EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4º PRIMARIA	Bajo	0.05	0.04	45.45%	0.00-0.14
	Medio	0.09	0.05	81.81%	0.00-0.19
	Alto	0.11	0.06	100%	0.04-0.24

Cuadro 6.43. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4º EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
6° PRIMARIA	Bajo	0.11	0.07	157.14%	0.04-0.26
	Medio	0.08	0.05	114.28%	0.00-0.15
	Alto	0.07	0.04	100%	0.00-0.17

Cuadro 6.44. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° ESO	Bajo	0.10	0.04	76.92%	0.05-0.17
	Medio	0.10	0.06	76.92%	0.00-0.20
	Alto	0.13	0.05	100%	0.02-0.23

Cuadro 6.45. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° ESO	Bajo	0.19	0.05	126.66%	0.10-0.24
	Medio	0.17	0.07	113.33%	0.05-0.32
	Alto	0.15	0.06	100%	0.03-0.26

Cuadro 6.46. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° BAC	Bajo	0.17	0.09	70.83%	0.03-0.29
	Medio	0.20	0.09	83.33%	0.00-0.37
	Alto	0.24	0.10	100%	0.08-0.48

Cuadro 6.47. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC

En el cuadro 6.42, podemos observar cómo el nivel sociocultural alto de 2° de Primaria sobresale sobre los otros dos niveles, que obtienen el mismo promedio de cláusulas sustantivas

por unidad terminal (0.01) y la misma desviación típica (0.03). En todos los estratos apreciamos presencia de sujetos que no emplean este tipo de subordinadas en sus composiciones y la oscilación más amplia la encontramos en el nivel alto (0.00-0.25).

En 4° de Primaria, vuelve a ser el nivel alto el que obtiene la media más elevada (0.11), seguida por el estrato medio (0.09) y el bajo (0.05). Las desviaciones de los tres niveles son bastante similares, aunque sobresale ligeramente la del nivel alto (0.06). En la columna del rango, observamos que en los niveles socioculturales bajo y medio existen sujetos que siguen sin insertar cláusulas sustantivas en sus trabajos; mientras que en el estrato alto ya encontramos que todos los informantes emplean, al menos en una ocasión, las oraciones subordinadas sustantivas.

Los datos de 6° de Primaria que se reflejan en el cuadro 6.44 indican que el nivel sociocultural bajo es el que consigue el mayor promedio del curso (0.11), con la desviación más alta (0.07); mientras que el nivel alto presenta el promedio más bajo (0.07) y la menor desviación (0.04). Es destacable que en los dos niveles socioculturales superiores haya sujetos que no emplean este tipo de cláusulas y en el nivel bajo ya haya un uso generalizado.

En 2° de ESO, se aprecia que los resultados se asemejan a los obtenidos por los informantes de 2° de Primaria. El nivel sociocultural alto obtiene el mayor promedio del curso (0.13), mientras que los dos estratos restantes presentan la misma media (0.10). Las desviaciones en los tres niveles son bastante parecidas y la oscilación en el rango demuestra que entre los sujetos del nivel medio siguen existiendo alumnos que no emplean las sustantivas en sus composiciones escritas. La dispersión más corta la hallamos en el nivel bajo (0.05-0.017) y la más larga, en el alto (0.02-0.23).

El cuadro 6.46 demuestra que, al igual que ocurría en 6° de Primaria, el nivel bajo de 4° de ESO consigue la media más alta del curso (0.19), seguido por el nivel medio (0.17) y el alto (0.15). En esta ocasión, es el nivel medio el que presenta la desviación típica más elevada (0.07). Hemos tenido que esperar hasta el último curso de la Secundaria Obligatoria para encontrarnos con que todos los sujetos estudiados, de los tres niveles socioculturales, insertan cláusulas sustantivas en sus unidades terminales. El rango más amplio lo encontramos entre los informantes del nivel medio y el más breve, el estrato bajo.

En 2° de Bachillerato, el nivel alto vuelve a obtener la media más alta del curso (0.24), seguida por el estrato medio (0.20) y el bajo (0.17). También el nivel alto presenta la mayor desviación (0.10), mientras que los dos niveles inferiores obtienen la misma (0.09). Es reseñable que en el nivel sociocultural medio nos encontremos con estudiantes que no empleen

este tipo de cláusulas ni una sola vez a lo largo de sus escritos. La oscilación más amplia la hallamos en el nivel alto (0.08-0.48) y la más estrecha en el nivel bajo (0.03-0.29).

En resumen, el nivel sociocultural alto supera al resto de los estratos en cuatro cursos y obtiene la media más baja en otros dos. El estrato bajo consigue el mayor promedio en dos cursos (6° de Primaria y 4° de ESO) y el más bajo en otros dos (4° de Primaria y 2° de Bachillerato). En cambio, el nivel medio se mantiene estable a lo largo de toda la escolaridad en una posición intermedia. Con todos estos datos, podemos llegar a la conclusión que la variable nivel sociocultural no repercute en el segundo índice secundario clausal.

Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las medias obtenidas por los diferentes niveles socioculturales de cada curso escolar para el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal, se llevó a cabo un análisis de varianza, cuyos resultados están recogidos en el cuadro 6.48.

	F	Probabilidad	Significación
2° EP	0.95	0.40	×
4° EP	2.18	0.13	×
6° EP	1.36	0.27	×
2° ESO	1.63	0.21	×
4° ESO	1.31	0.28	×
2° BAC	1.40	0.26	×

Cuadro 6.48. Diferencias de medias según variable nivel sociocultural para CLSUS/UT

Como se puede observar, las probabilidades para la F de Snedecor no superan en ningún curso el nivel de significación $\alpha 0.05$, por tanto, no existe significación en las diferentes medias obtenidas por los diferentes niveles socioculturales en los cursos analizados.

También realizamos, como en anteriores índices, un análisis de la significación de los promedios obtenidos dentro del mismo nivel sociocultural en los distintos cursos.

	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Nivel Bajo	0.17	5	0.03	8.66	2.04E ⁻⁰⁵	2.49
Nivel Medio	0.40	5	0.08	20.50	3.73E ⁻¹⁴	2.30
Nivel Alto	0.39	5	0.08	15.56	8.19E ⁻¹¹	2.32

Cuadro 6.49. Análisis de varianza para los distintos niveles socioculturales para CLSUS/UT

En los tres niveles socioculturales podemos observar que el valor de la F de Snedecor es superior a su valor crítico y sus respectivas probabilidades son inferiores al nivel de significación, por lo que podemos confirmar que las diferencias entre las medias obtenidas por los estudiantes del mismo nivel sociocultural a lo largo de su escolaridad son significativas.

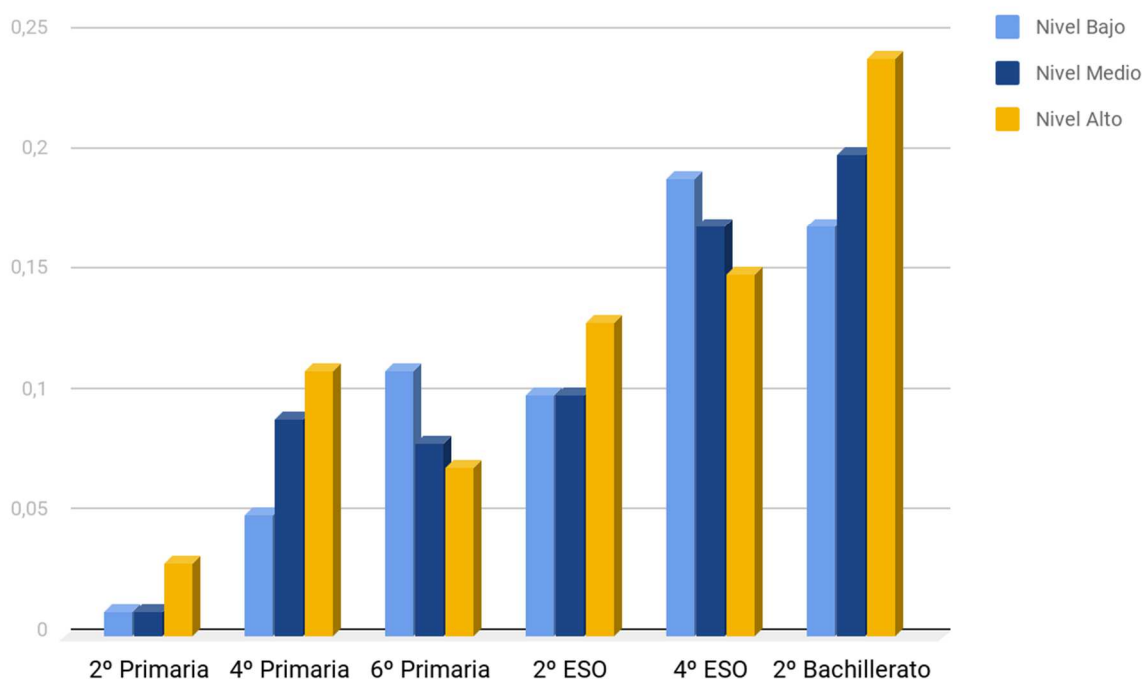


Gráfico 6.10. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural

- RESULTADOS DE CL/SUS SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOCULTURAL

En los cuadros que presentamos a continuación (6.50-6.55) quedan recogidos los datos obtenidos para el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal según las variables escolaridad, nivel sociocultural y sexo.

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	Bajo	0.00	0.00	0.00-0.00	0.03	0.05	0.00-0.11
	Medio	0.00	0.00	0.00-0.00	0.01	0.04	0.00-0.13
	Alto	0.04	0.09	0.00-0.25	0.02	0.05	0.00-0.14

Cuadro 6.50. Resultados CLSUS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° Primaria	Bajo	0.02	0.01	0.00-0.04	0.09	0.03	0.05-0.14
	Medio	0.10	0.07	0.00-0.19	0.09	0.03	0.04-0.12
	Alto	0.08	0.03	0.05-0.14	0.12	0.07	0.04-0.24

Cuadro 6.51. Resultados CLSUS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
6° Primaria	Bajo	0.08	0.03	0.04-0.10	0.14	0.09	0.04-0.26
	Medio	0.10	0.04	0.03-0.14	0.07	0.05	0.00-0.15
	Alto	0.06	0.05	0.00-0.17	0.08	0.03	0.05-0.12

Cuadro 6.52. Resultados CLSUS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° ESO	Bajo	0.08	0.03	0.05-0.11	0.13	0.04	0.09-0.17
	Medio	0.07	0.06	0.00-0.17	0.11	0.06	0.00-0.20
	Alto	0.13	0.05	0.02-0.19	0.13	0.05	0.07-0.23

Cuadro 6.53. Resultados CLSUS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° ESO	Bajo	0.18	0.06	0.10-0.24	0.20	0.03	0.16-0.23
	Medio	0.16	0.07	0.05-0.28	0.18	0.07	0.06-0.32
	Alto	0.14	0.07	0.03-0.26	0.15	0.04	0.07-0.23

Cuadro 6.54. Resultados CLSUS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° BAC	Bajo	0.29			0.15	0.08	0.03-0.26
	Medio	0.21	0.12	0.00-0.35	0.18	0.03	0.14-0.23
	Alto	0.21	0.12	0.08-0.48	0.27	0.05	0.22-0.37

Cuadro 6.55. Resultados CLSUS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° BAC

En el cuadro 6.50 podemos observar que los resultados obtenidos por los estudiantes de ambos sexos de 2° de Primaria son bastante similares. Los varones de los niveles socioculturales bajo y medio no emplean este tipo de cláusulas en sus escritos. En el estrato alto masculino y en todos los niveles femeninos, solo vamos a encontrar un informante en cada uno de ellos que utilice la subordinación sustantiva; de ahí que las medias sean tan bajas y las desviaciones tan parecidas. Entre las escolares, son las del nivel bajo las que consiguen el mayor promedio (0.03), seguidas por las del nivel alto (0.02), y, por último, las del nivel medio (0.01). Las escolares obtienen medias más altas que sus compañeros en dos niveles socioculturales (bajo y medio); mientras que los chicos consiguen superar la media de sus pares femeninos solo en el estrato alto.

En 4° de Primaria, se aprecia un uso más generalizado de las cláusulas sustantivas, aunque en el nivel bajo y medio de los informantes masculinos siguen existiendo sujetos que no insertan subordinadas sustantivas en sus escritos. Sin embargo, todas las estudiantes de sexo femenino sí las emplean, al menos una vez. El mayor promedio entre los varones lo presenta el nivel sociocultural medio (0.10) y entre las chicas, el estrato alto (0.12). El nivel bajo masculino obtiene el promedio más bajo de todo el curso (0.02), ya que, como se puede apreciar en su rango, la utilización de estas cláusulas es muy escasa. En este curso, las estudiantes superan a sus compañeros en dos de los tres niveles (bajo y alto).

En el cuadro 6.52 podemos observar que los varones del nivel medio obtienen la misma media (0.10) que la conseguida por los estudiantes del mismo nivel en 4° de Primaria y vuelve a ser el promedio más alto entre los informantes masculinos; esta vez seguido por el nivel bajo (0.08) y el alto (0.06), que presenta la mayor desviación y la dispersión más amplia; y entre ellos encontramos, igualmente, sujetos que nos emplean la subordinación sustantiva. En cuanto al sexo femenino, las escolares del nivel bajo presentan la media más alta (0.14), muy por

encima de la conseguida por las informantes de los otros dos niveles socioculturales. Son también las niñas de ese estrato bajo las que presentan la mayor desviación típica de todo el curso (0.09) y la oscilación más amplia de rango (0.04-0.26). Entre las estudiantes del nivel medio seguimos hallando algunas que no utilizan este tipo de cláusulas. En 6º Primaria, las informantes de sexo femenino superan a sus compañeros en los niveles bajo y alto; y son superadas por los chicos en el estrato medio.

En los datos recogidos en el cuadro 6.53 para 2º de ESO, se aprecia que los estudiantes masculinos del nivel sociocultural alto superan al resto de los varones de otros estratos, tanto en el promedio de este índice como en la oscilación en el rango. Entre el alumnado femenino, los niveles alto y bajo muestran la misma media (0.13), que coincide con la obtenida por el estrato alto masculino. En este curso aumenta el número de inserciones que se hace de las cláusulas sustantivas en los correspondientes escritos, aunque en el nivel sociocultural medio nos seguimos encontrando sujetos de ambos sexos que no emplean la subordinación sustantiva. En los dos estratos inferiores, son las escolares las que superan a sus pares masculinos, mientras que en el nivel alto, como dijimos anteriormente, ambos sexos presentan el mismo promedio.

En 4º de ESO nos encontramos con que los niveles bajos de ambos sexos obtienen la media más alta entre sus iguales, seguida por el nivel medio y, por último, por el estrato alto. Todos los sujetos de este curso, tal como se observa en el rango, emplean este tipo de cláusulas al menos en una ocasión. La oscilación más corta se sitúa en el estrato bajo femenino (0.16-0.23) y la más amplia en el nivel medio femenino (0.06-0.32). Observamos, igualmente, que las estudiantes de los tres niveles socioculturales superan a sus respectivos compañeros del mismo estrato.

El cuadro 6.55 aglutina los resultados de este segundo índice secundario clausal para el alumnado de 2º de Bachillerato. Como ya fue comentado, el nivel sociocultural bajo masculino solo dispone de un sujeto, por lo que se obvia la comparación de este estrato con el resto. Los niveles medio y alto masculinos obtienen el mismo promedio (0.21) y la misma desviación típica (0.12), aunque debemos destacar que entre los informantes de ese nivel medio existen sujetos que no emplean estas cláusulas sustantivas. Entre las escolares, son las del nivel alto las que presentan el mayor promedio (0.27), seguidas por el nivel medio (0.18) y el bajo (0.15). Es destacable el uso sobresaliente que realizan las estudiantes del estrato alto de este tipo de cláusulas, tal como se puede observar en el primer índice del rango (0.22-0.37). En este último curso analizado, los varones superan a sus compañeros en los dos estratos inferiores, y son superados por ellas en el nivel alto.

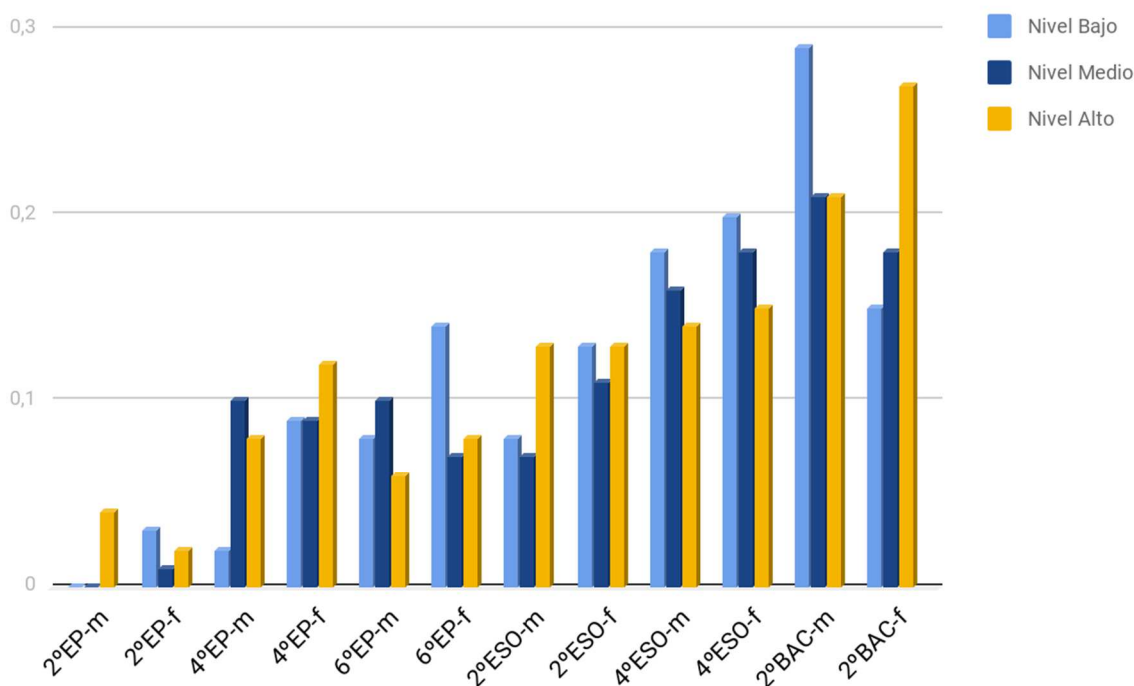


Gráfico 6.11. Resultados CLSUS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural

Los datos plasmados en el gráfico 6.11 revelan que las informantes femeninas superan en doce ocasiones a sus pares masculinos; mientras que los varones solo consiguen superarlas en cinco casos. Dentro del nivel sociocultural bajo existe una supremacía del sexo femenino ya que consiguen mejorar el promedio de los chicos en cinco de los seis cursos estudiados. Conviene recordar que la columna de los informantes masculinos de 2º de Bachillerato de este estrato bajo presenta ese aspecto tan elevado debido a la existencia de un único informante de esas características, tal como se explicó en los cuadros de resultados. En el estrato medio encontramos paridad en los resultados y, en el nivel alto, vuelven a ser las estudiantes femeninas las que superan a sus compañeros en cuatro cursos. De todas formas, aunque haya niveles socioculturales donde destaquen determinados sexos, las diferencias no son lo suficientemente significativas para poder afirmar que el sexo o el nivel sociocultural sean variables que repercutan en la madurez sintáctica de los sujetos, en lo que al segundo índice secundario clausal se refiere.

6.2. A. ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS

La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009, §43) denomina cláusulas subordinadas sustantivas a las que desempeñan las funciones características de los sustantivos o de los grupos nominales y considera que las funciones de sujeto y complemento directo en estas oraciones son más frecuentes que las funciones de complemento introducidas por preposiciones (*a, con, de, en, por*), a las que engloba como *subordinadas sustantivas declarativas como término de preposición*³⁸. Para nuestra investigación, seguiremos lo establecido por la gramática tradicional y clasificaremos las funciones de las oraciones subordinadas sustantivas en las siguientes: sujeto, complemento directo, suplemento, complemento del nombre, complemento circunstancial, complemento del adjetivo y complemento indirecto³⁹.

³⁸ La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009, §43.5a) considera *oraciones subordinadas sustantivas declarativas como término de preposición* a las oraciones que tradicionalmente eran llamadas subordinadas sustantivas de complemento indirecto, complemento régimen, de complemento del nombre, etc. De esta forma, la función de complemento indirecto queda para el sintagma preposicional y la función de la oración subordinada sustantiva es término de la preposición.

³⁹ Muchos gramáticos (Gili Gaya, Alarcos Llorach, Alcina Franch y Blecua, Sánchez Márquez, Seco, Gómez Torrego) no admiten la clasificación de cláusulas subordinadas sustantivas con función de complemento predicativo. Fernández Ramírez (1951, p.167) denomina a estas oraciones “relativas consecutivas” desde el punto de vista formal, pues la subordinada posee un grupo fónico propio y se incluirían en las relativas específicas. No obstante, en las últimas décadas, empiezan a aparecer lingüistas que sí defienden esta función en las sustantivas. La investigadora Martínez García (2005, pp.179-180) afirma que las subordinadas predicativas poseen un carácter consecutivo o modal. Por otro lado, el profesor Martínez García (2005, pp.66-68) considera más oportuno la denominación de complemento atributivo, en vez de predicativo. La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009, p.3443) no acepta las subordinadas sustantivas de atributo o complemento predicativo, sino que las considera construcciones consecutivas. En nuestra investigación no contemplaremos la función de complemento predicativo para ajustarnos a los contenidos que se transmiten en la enseñanza secundaria, donde no se incluye esta función dentro de las subordinadas sustantivas, aunque en estudios anteriores, como los llevados a cabo por Torres González (1993) sí se incluyeran.

		Sujeto	CD	SUPL	CN	CC	CADJ	CI	Total
2° EP	Masculino	0	3	0	0	0	0	0	3
	Femenino	0	3	1	0	0	0	0	4
	Total	0	6	1	0	0	0	0	7
4° EP	Masculino	11	45	2	1	2	0	0	61
	Femenino	15	56	3	1	4	0	0	79
	Total	26	101	5	2	6	0	0	140
6° EP	Masculino	5	40	6	0	1	0	0	52
	Femenino	16	27	5	0	1	2	0	51
	Total	21	67	11	0	2	2	0	103
2° ESO	Masculino	31	71	5	1	9	7	0	124
	Femenino	21	70	23	6	9	7	0	136
	Total	52	141	28	7	18	14	0	260
4° ESO	Masculino	36	87	9	12	6	5	0	155
	Femenino	28	91	11	18	6	8	0	162
	Total	64	178	20	30	12	13	0	317
2° BAC	Masculino	29	38	3	10	2	9	0	91
	Femenino	24	67	10	18	6	7	0	132
	Total	53	105	13	28	8	16	0	223

Cuadro 6.56. Funciones de las cláusulas sustantivas según escolaridad y sexo en cifras absolutas

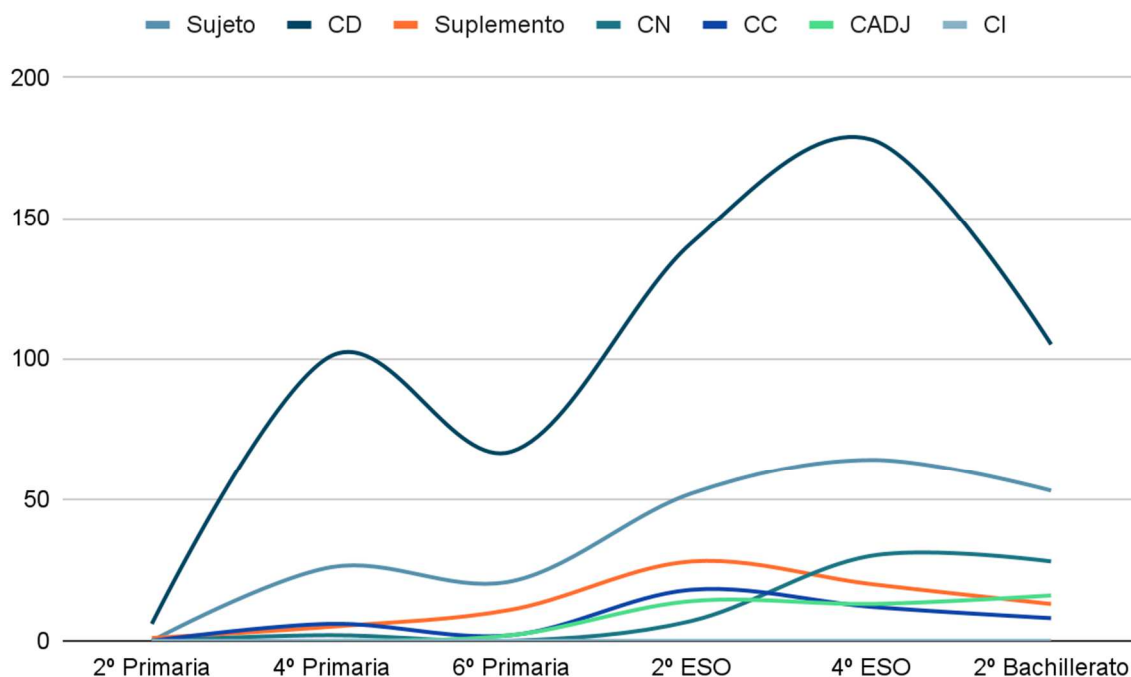


Gráfico 6.12. Evolución de las distintas funciones en las cláusulas sustantivas según escolaridad

En el cuadro 6.56 y el gráfico 6.12 se comprueba lo que afirma la *Nueva Gramática de la Lengua Española*: las funciones de sujeto y de complemento directo son, con mucho, más frecuentes que el resto. En nuestro estudio particular, la función de complemento directo es la más empleada en todos los cursos y en ambos sexos, seguida por la función de sujeto.

Observamos, igualmente, que la función de complemento indirecto no aparece en ningún momento a lo largo de la escolaridad de los sujetos.

La función de complemento del adjetivo solo la encontramos a partir de 6º de Primaria, donde solo la emplean dos niñas. En Secundaria, el uso en los tres cursos y en ambos sexos es bastante equilibrado.

61. jamás era capaz *de llevarte la contraria* (Sujeto 197; [4ºESO])
62. somos capaces *de mirar y afrontar las cosas de forma optimista* (Sujeto 229; [2ºBAC])
63. nos somos conscientes *de lo que pasa a nuestro alrededor* (Sujeto 230; [2ºBAC])

Las oraciones subordinadas sustantivas con función de suplemento las hallamos desde 2º de Primaria, donde solo encontramos un único sujeto que la emplea, hasta 2º de Bachillerato, aunque los cursos que más las usan son 2º de ESO (un total de 28 veces) y 4º de ESO (20 veces). Hay que destacar la diferencia que nos encontramos entre los informantes de 2º de ESO,

porque son las chicas, con un total de 23 casos, las causantes de que se llegue a ese dato tan elevado:

64. yo estaba pensando *en que nacemos* (Sujeto 191; [4°ESO])
65. para olvidarnos *de que nos duele* (Sujeto 226; [2°BAC])
66. nos podría ayudar para darnos cuenta *de que cuando algo va mal es mejor desahogarse* (Sujeto 226; [2°BAC])
67. se hubieran percatado *de que tendrían que haber hablado antes* (Sujeto 231; [2°BAC])

En los dos cursos superiores, las oraciones subordinadas sustantivas con función de complemento del nombre son las más empleadas después de las de sujeto y complemento directo; sin embargo, en 2º de ESO solo lo encontramos siete veces y en toda la Primaria únicamente dos sujetos de 4º utilizan esta función en sus escritos:

68. Tenemos la tranquilidad *de que vivimos en sociedad* (sujeto 183; [4°ESO])
69. siempre hay una opción *de que todo se arregle* (sujeto 228; [2°BAC])

Para poder vislumbrar mejor la evolución de las cláusulas sustantivas a lo largo de la escolaridad de los sujetos, las cifras absolutas del cuadro 4.56 las dividimos por sus respectivas unidades terminales.

		Sujeto	CD	SUPL	CN	CC	CADJ	CI
2° EP	Masculino	0	0.014	0	0	0	0	0
	Femenino	0	0.012	0.004	0	0	0	0
4° EP	Masculino	0.015	0.062	0.002	0.001	0.002	0	0
	Femenino	0.018	0.067	0.003	0.001	0.004	0	0
6° EP	Masculino	0.006	0.053	0.008	0	0.001	0	0
	Femenino	0.020	0.033	0.006	0	0.001	0.002	0
2° ESO	Masculino	0.029	0.066	0.004	0.0009	0.008	0.006	0
	Femenino	0.019	0.064	0.021	0.005	0.008	0.006	0
4° ESO	Masculino	0.030	0.074	0.007	0.010	0.005	0.004	0
	Femenino	0.024	0.078	0.009	0.015	0.005	0.006	0
2° BAC	Masculino	0.061	0.080	0.006	0.021	0.004	0.019	0
	Femenino	0.036	0.101	0.013	0.028	0.009	0.010	0

Cuadro 6.57. Promedio de funciones de las cláusulas sustantivas por unidad terminal según escolaridad y sexo

El cuadro 6.57 refleja un incremento generalizado de cláusulas sustantivas con función de sujeto en los varones a lo largo de la escolaridad, aunque en 6° de Primaria se percibe un ligero retroceso. Igualmente, entre las informantes femeninas se aprecia un aumento de estas cláusulas específicas, menos en 2° de ESO, donde se muestra un promedio sutilmente inferior al obtenido por las niñas del curso inmediatamente anterior.

En cuanto a las oraciones subordinadas sustantivas con función de complemento directo, las cifras más altas de Primaria las encontramos entre el alumnado de 4° de ambos sexos. En Secundaria se aprecia una evolución ascendente, desde 2° de ESO hasta 2° de Bachillerato, en el uso de este tipo de cláusulas, tanto entre los chicos como entre las chicas.

Los promedios más altos de cláusulas sustantivas con función de suplemento las encontramos, a nivel general, entre las informantes femeninas, que superan a sus compañeros

en todos los cursos, excepto en 6º de Primaria. Los datos más altos de los varones se presentan en 6º de Primaria (0.008) y en 4º de ESO (0.007), bastante inferiores a los promedios más altos conseguidos por las chicas: 0.021 en 2º de ESO y 0.013 en 2º de Bachillerato.

La función de complemento del nombre en Primaria únicamente aparece de forma puntual entre informantes de ambos sexos de 4º. En Secundaria se produce un incremento de esta función a lo largo de la etapa, tanto entre los varones como entre las chicas.

La media más alta de cláusulas subordinadas sustantivas con función de complemento circunstancial las encontramos entre las estudiantes de 2º de Bachillerato (0.009) y todo el estudiantado de 2º ESO (0.008). En Primaria, los mayores promedios se hallan en 4º curso.

El complemento del adjetivo comienza a aparecer en 6º de Primaria, pero solo entre las niñas. En 2º y 4º de ESO, los datos obtenidos son bastante similares y es en 2º de Bachillerato cuando se alcanza el mayor promedio de cláusulas sustantivas con esta función concreta: 0.019 los varones y 0.010 las escolares.

Entre todos los informantes de nuestro estudio, no se encontró, como se ha dicho anteriormente, ningún ejemplo de cláusulas sustantivas con función de complemento indirecto. En el estudio realizado por Torres González (1993, p.193) en la isla de Tenerife hace tres décadas encontramos una sola informante de 8º de EGB (la actual 2º de ESO) que emplea la oración subordinada sustantiva con función de complemento indirecto en sus escritos, lo que nos demuestra que este tipo de cláusulas no son muy frecuentes entre los estudiantes canarios.

En cuanto al uso de las cláusulas sustantivas según el grado de escolaridad y el nivel sociocultural de los encuestados, tal como se comentó en el estudio cuantitativo, no existe una tendencia clara a la hora de emplear este tipo de subordinación. Existe en todos los niveles un equilibrio en dicho empleo por lo que no podemos asegurar que la variable nivel sociocultural incida en el empleo de cláusulas sustantivas. Por lo que, al igual que en el estudio cualitativo de las cláusulas adjetivas, en los anteriores análisis nos centramos en las variables escolaridad y sexo.

6.3 TERCER ÍNDICE SECUNDARIO CLAUSAL (CLÁUSULAS ADVERBIALES)

A pesar de las discrepancias existentes en el ámbito lingüístico sobre este tipo de oraciones subordinadas y que ya fueron abordadas anteriormente en esta investigación, en nuestro estudio seguiremos los conceptos de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* para

analizar las cláusulas adverbiales y su impacto en la madurez sintáctica de los estudiantes. Entenderemos, por tanto, que las oraciones subordinadas adverbiales son aquellas que dentro de la oración compuesta realizan la función principal del adverbio, es decir, de complemento circunstancial. Al igual que en las dos cláusulas anteriores, aplicaremos medidas de tendencia central y de dispersión, análisis de varianzas, prueba de Scheffé para las variables curso y nivel sociocultural y diferencias de medias.

- RESULTADOS DE CLDV/UT SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD

CURSO	\bar{X}	σ	CREC%	RANGO
2° EP	0.15	0.18	68.18%	0.00-0.75
4° EP	0.09	0.06	40.90%	0.00-0.24
6° EP	0.13	0.07	59.09%	0.03-0.28
2° ESO	0.15	0.06	68.18%	0.04-0.31
4° ESO	0.16	0.08	72.72%	0.06-0.36
2° BACH	0.22	0.11	100%	0.06-0.44

Cuadro 6.58. Resultados estadísticos de CLADV/UT según nivel de escolaridad

Podemos observar que el estudiantado de 2° de Primaria, tal como muestran los resultados expuestos en el cuadro 6.58, presenta el mayor promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal de toda la Primaria (0.15). Sin embargo, se aprecia que la desviación típica es superior al resto y una oscilación bastante amplia, lo que nos indica que son pocos alumnos los que usan con mucha frecuencia este tipo de cláusulas. La incrustación de subordinadas adverbiales en 4° de Primaria es la más débil de todos los cursos analizados (0.09) y entre los sujetos de dicho curso existe, al igual que en 2° de Primaria, un número relevante que no emplea la cláusula adverbial. A partir de 6° de Primaria, todos los informantes han utilizado, por lo menos en una ocasión, la subordinación adverbial. En Secundaria, el promedio sigue un orden ascendente desde 2° de ESO (0.15) hasta 2° de Bachillerato (0.22). Se puede afirmar, por tanto, que el acoplamiento de cláusulas adverbiales en las unidades terminales es un recurso bastante presente en la sintaxis de todo el alumnado. Más adelante se realizará un estudio más pormenorizado sobre el tipo de adverbiales utilizadas.

70. estoy feliz *porque* me isieron la foto. (Sujeto 027; [2° EP])
71. *cuando* iva caminando me encuentre un amigo *aunque* yo no sea su amigo (Sujeto 073; [4° EP])
72. *porque* nunca sabes cuándo puede acabar tu tiempo (Sujeto 198; [4° ESO])
73. Nos hace pensar que *aunque* esté mal siempre hay una opción de que todo se arregle (Sujeto 228; [2° BAC])

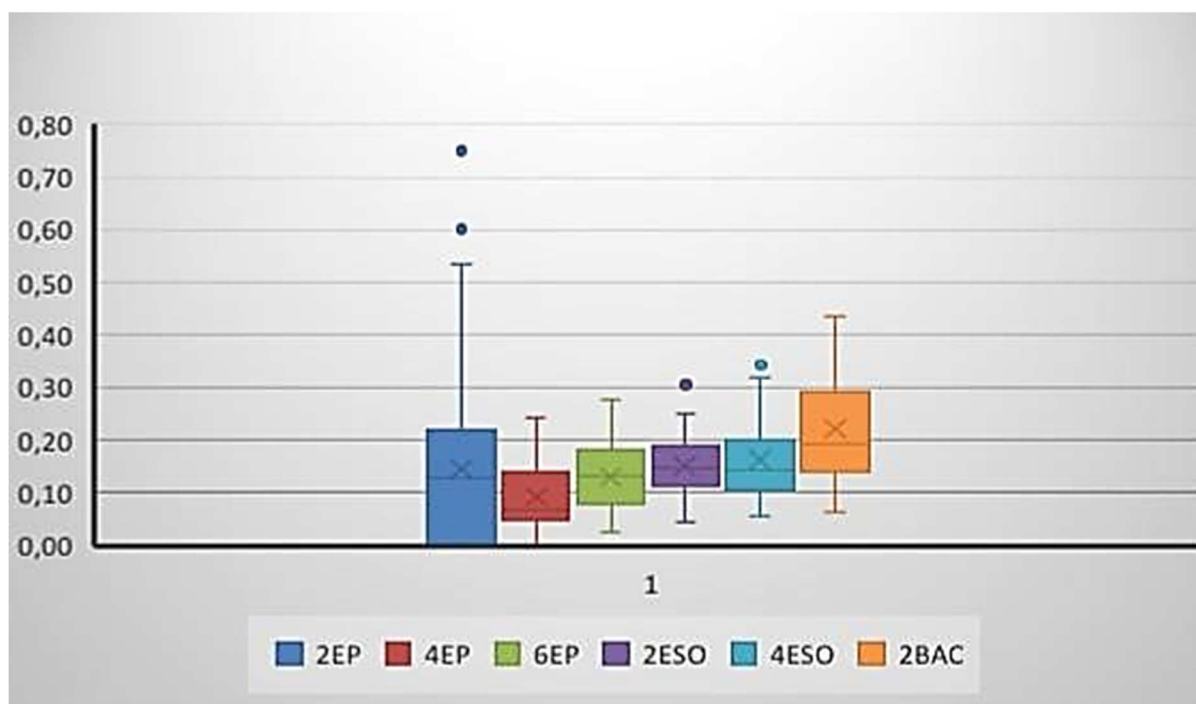


Gráfico 6.13. Promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal según nivel de escolaridad

El gráfico 6.13 nos muestra una caja en 2° de Primaria bastante atípica. La ausencia de bigotes inferiores y uno superior bastante alargado con presencia de dos *outliers* nos informa sobre la existencia de un número elevado de sujetos que no emplean este tipo de cláusulas, mientras otro grupo supera el promedio de incrustaciones de 0.20. A partir de 4° de Primaria el proceso se estabiliza y sigue un orden ascendente durante la escolarización de los informantes. Encontramos únicamente dos sujetos en toda la Secundaria fuera de los rangos intercuartiles y una oscilación en los rangos bastante similar, aunque la de 2° de Bachillerato se amplía ligeramente con relación a los cursos anteriores. A partir de 6° de Primaria se observa que los bigotes no arrancan del eje horizontal, lo que nos indica un empleo generalizado de adverbiales entre los sujetos de esos cursos.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2º Primaria	5.83	0.15	0.033
4º Primaria	3.65	0.09	0.004
6º Primaria	5.21	0.13	0.005
2º ESO	6.02	0.15	0.003
4º ESO	6.53	0.16	0.007
2º Bachillerato	8.85	0.22	0.012

Cuadro 6.59. Datos de suma, promedio y varianza según nivel de escolaridad para CLADV/UT

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	0.36	5	0.073	6.89	5.1E ⁻⁰⁶	2.25
Dentro de grupos	2.48	234	0.01			
Total	2.84	239				

Cuadro 6.60. Análisis de varianza para el promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal

En los cuadros anteriores podemos observar, después de haber realizado el correspondiente análisis de varianza para el promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal, que el valor F de Snedecor (6.89) es superior a su valor crítico (2.25) y su probabilidad (5.1E⁻⁰⁶) es inferior al nivel de significación $\alpha 0.05$, por tanto, aseguramos que para este promedio concreto existe significación. Sobresale la varianza de 2º de Primaria, ya que es la más elevada de todos los cursos estudiados.

En el cuadro 6.61 se recogen los resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos correlativos. Según dichos resultados solo podemos hablar de diferencias significativas en el promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal entre los dos primeros cursos de Primaria analizados, porque se supera el valor crítico para F (2.25). En el resto de los cursos, al no sobrepasar el indicador marcado, no existen diferencias significativas.

Cursos analizados	Prueba de Scheffé	Significación
2° Primaria vs. 4° Primaria	7.54	☑
4° Primaria vs. 6° Primaria	0.92	✗
6° Primaria vs. 2° ESO	1.38	✗
2° ESO vs. 4° ESO	0.52	✗
4° ESO vs. 2° Bachillerato	0.55	✗

Cuadro 6.61. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal

Salvo el caso extraordinario de 2° de Primaria, que estudiaremos más adelante, el estudiantado suele intercalar en sus composiciones escritas cada vez más cláusulas adverbiales a medida que crecen en edad y conocimiento, lo que refleja más madurez sintáctica.

- RESULTADOS DE CLADV/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y SEXO

Los resultados de los promedios de cláusulas adverbiales por unidad terminal según la variable sexo para los distintos cursos analizados están recogidos en el siguiente cuadro.

	Masculino			Femenino		
	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	0.19	0.21	0.00-0.75	0.10	0.13	0.00-0.44
4° Primaria	0.09	0.07	0.00-0.24	0.10	0.06	0.02-0.21
6° Primaria	0.13	0.06	0.03-0.26	0.13	0.07	0.03-0.28
2° ESO	0.14	0.06	0.06-0.25	0.16	0.06	0.04-0.31
4° ESO	0.17	0.08	0.06-0.36	0.16	0.08	0.06-0.34
2° Bachillerato	0.26	0.12	0.08-0.44	0.18	0.08	0.06-0.39

Cuadro 6.62. Resultados de la CLADV/UT según escolaridad y sexo

En el cuadro 6.62 se aprecia, entre las informantes, una progresión ascendente en el promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal. Los dos cursos más bajos de Primaria presentan la misma media (0.10), aunque la dispersión de 2º es bastante superior a la que presenta 4º. En cuanto a los varones, se percibe un promedio en 2º de Primaria que supera prácticamente a todos los cursos analizados, excepto 2º de Bachillerato. También presenta un rango muy disperso (0.00-0.75), lo que nos indica que existen varios sujetos que hacen un uso excesivo de este tipo de cláusulas. A partir de 4º de Primaria, el incremento de inserciones a lo largo de la escolaridad se produce de forma ascendente.

Los estudiantes masculinos superan en tres cursos a sus compañeras: en 4º de ESO la diferencia no es muy elevada (0.17 / 0.16); sin embargo, en los otros dos cursos (2º de Primaria y 2º de Bachillerato) la diferencia entre ambos es bastante pronunciada. Estas cifras tan elevadas de los chicos son las que provocan los promedios tan elevados en los datos generales. En 6º de Primaria se produce una igualdad entre los promedios obtenidos por ambos sexos; incluso la desviación típica y la dispersión en el rango son bastante similares, lo que nos hace pensar que el alumnado termina la etapa de Primaria con un uso proporcionado de este tipo de cláusulas.

Desde 6º de Primaria, todos los informantes de ambos sexos emplean la subordinación adverbial en sus composiciones escritas; mientras que en 2º de Primaria y entre los varones de 4º de Primaria hay sujetos que nunca la utilizan.

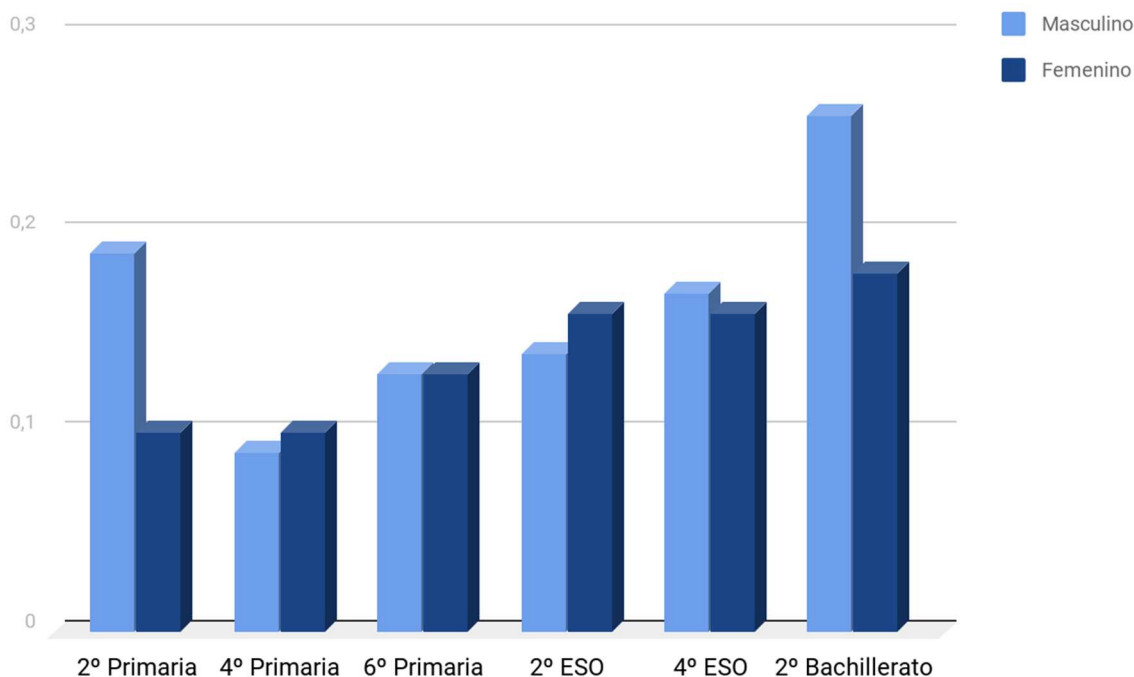


Gráfico 6.14. Resultados CLADV/UT según escolaridad y sexo

Según los datos recogidos en el cuadro 6.63 sobre los análisis de varianzas, rechazamos la hipótesis nula sobre igualdad de medias ya que el valor F de Snedecor es superior al nivel de significación (0.05). La probabilidad es inferior al nivel de confianza asignado, por lo que podemos afirmar que sí existe significación en las medias de las cláusulas adverbiales para la variable sexo.

Valor F	Probabilidad T	Varianzas iguales			Varianzas distintas		
		Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad	Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad
6.89	5.1E ⁻⁰⁶	1.88	238	0.03	1.88	216	0.03

Cuadro 6.63. Comparación de medias de CLADV/UT según escolaridad y sexo

En el cuadro 6.64 quedan recopilados los datos obtenidos en el análisis de diferencias de medias para la variable sexo en cada curso con el objeto de comprobar la existencia de significación en alguno de los niveles educativos.

	Valor t	Probabilidad	Significación
2° EP	1.62	0.06	×
4° EP	-0.52	0.30	×
6° EP	0.21	0.42	×
2° ESO	-0.96	0.17	×
4° ESO	0.53	0.30	×
2° BAC	2.37	0.01	☑

Cuadro 6.64. Diferencias de medias según sexo para CLADV/UT

Según los resultados del cuadro anterior, solo podríamos hablar de diferencias significativas para el promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal según la variable sexo en 2° de Bachillerato porque es el único que presenta una probabilidad de la t de Student inferior al nivel de significación (0.05).

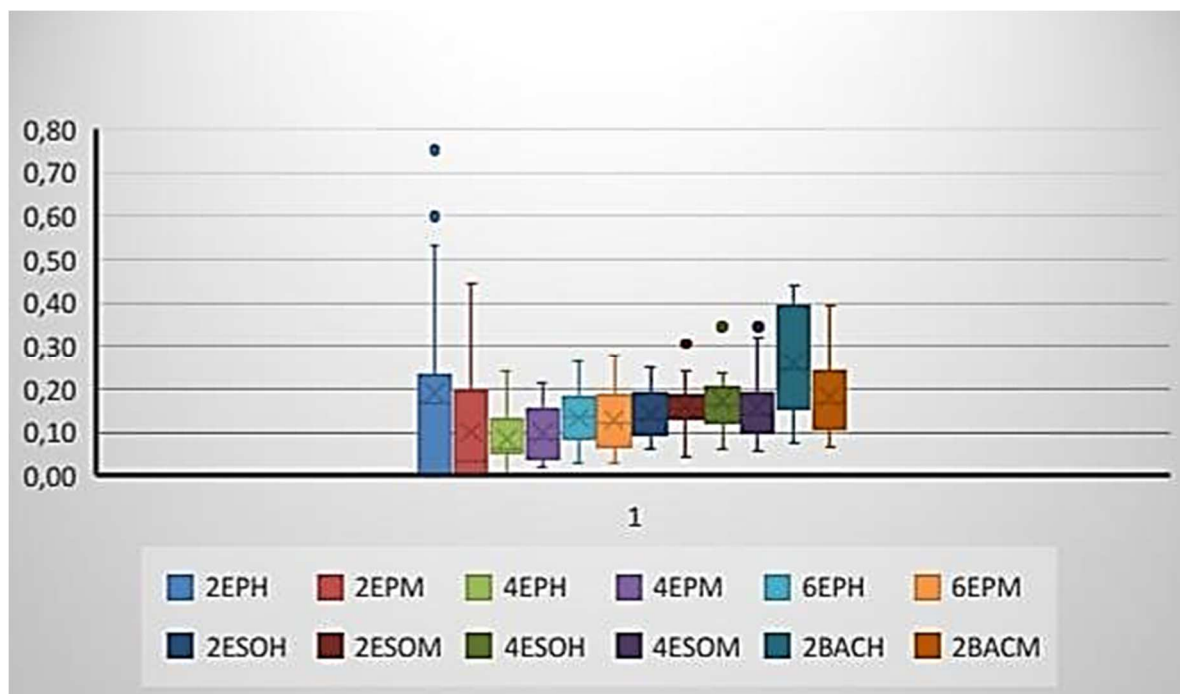


Gráfico 6.15. Tercer índice secundario clausal CLADV/UT según escolaridad y sexo

En el gráfico 6.15, se vuelven a reflejar los datos que hemos comentado a lo largo del presente apartado. Se perciben unas cajas bastante amplias en 2° de Primaria, lo que indica un

uso disperso de este tipo de cláusulas entre los informantes de dicho curso. La media obtenida por los varones es superior a la de sus compañeras; mientras que ellas presentan una media muy por encima de la mediana, dato que señala una distribución asimétrica de los resultados. Entre los informantes masculinos de este curso también se percibe la presencia de dos *outliers* que provocan un incremento de la media general obtenida. Los informantes de ambos sexos de 2° de Primaria parten del eje horizontal y esto nos especifica la existencia de sujetos que no emplean la subordinación adverbial.

Desde 4° de Primaria hasta 4° de ESO se aprecia un incremento en el promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal, con una dispersión bastante similar entre todos los estudiantes de ambos sexos. Destaca la presencia de tres informantes, un estudiante masculino de 4° de ESO y dos estudiantes femeninas (de 2° y 4° de ESO), fuera del rango intercuartil.

El gran salto en el promedio de incrustaciones de subordinadas adverbiales se percibe en 2° de Bachillerato, donde los varones obtienen la media más alta de todos los cursos y superan, incluso, a sus compañeras de nivel, que presentan una evolución más paulatina.

- RESULTADOS DE CLADV/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y NIVEL SOCIOCULTURAL

Los resultados para el promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal según las variables escolaridad y nivel sociocultural están reflejados en los siguientes cuadros (6.65-6.70).

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° PRIMARIA	Bajo	0.14	0.19	93.33%	0.00-0.60
	Medio	0.15	0.15	100%	0.00-0.53
	Alto	0.15	0.21	100%	0.00-0.75

Cuadro 6.65. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° PRIMARIA	Bajo	0.13	0.07	130%	0.05-0.24
	Medio	0.07	0.06	70%	0.00-0.22
	Alto	0.10	0.06	100%	0.03-0.21

Cuadro 6.66. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
6° PRIMARIA	Bajo	0.07	0.03	58.33%	0.03-0.13
	Medio	0.16	0.08	133.33%	0.03-0.28
	Alto	0.12	0.04	100%	0.03-0.18

Cuadro 6.67. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° ESO	Bajo	0.16	0.05	106.66%	0.10-0.24
	Medio	0.15	0.07	100%	0.04-0.31
	Alto	0.15	0.05	100%	0.06-0.24

Cuadro 6.68. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° ESO	Bajo	0.16	0.08	106.66%	0.09-0.32
	Medio	0.18	0.10	120%	0.06-0.36
	Alto	0.15	0.05	100%	0.06-0.24

Cuadro 6.69. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° BAC	Bajo	0.22	0.10	115.78%	0.09-0.41
	Medio	0.26	0.13	136.84%	0.09-0.44
	Alto	0.19	0.08	100%	0.06-0.33

Cuadro 6.70. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC

En 2° de Primaria, tal como se aprecia en el cuadro 6.65, los promedios obtenidos por los distintos niveles socioculturales son bastante similares. Los estratos medio y alto obtienen la misma media (0.15) y el bajo casi se equipara con ellos (0.14). Son reseñables las desviaciones tan altas que presentan los tres niveles y los rangos tan dispersos, lo que nos indica la presencia de un número considerable de sujetos que no emplean estas cláusulas, y la de otros sujetos, no tan numerosos, que hacen un uso excesivo, sobre todo, como veremos más adelante, de las adverbiales temporales.

El nivel sociocultural bajo de 4° de Primaria supera, según los resultados reflejados en el cuadro 6.66, al resto de los estratos en el promedio de cláusulas adverbiales. Los tres niveles presentan una desviación típica parecida. El estrato medio consigue la media más baja (0.07) y es el único nivel de este curso que tiene sujetos que no utilizan este tipo de subordinación en sus escritos.

En 6° de Primaria, es, al contrario que en el curso anterior, el nivel sociocultural medio el que obtiene la media más alta (0.16) y el bajo, la inferior (0.07). Todos los sujetos de este curso emplean las adverbiales en sus creaciones, tal como se percibe en la columna del rango, aunque la dispersión del nivel medio es superior al resto de los estratos. La desviación más baja (0.03) la encontramos en el estrato inferior, mientras que la más alta (0.08) la tiene el nivel medio.

El cuadro 6.68, correspondiente al primer curso de la ESO, demuestra que el nivel bajo vuelve a conseguir el promedio más alto del curso (0.16), mientras que los otros dos niveles obtienen la misma media (0.15). Las desviaciones son semejantes en los estratos bajo y alto (0.05) y ligeramente superior en el medio (0.07). Sigue existiendo en este curso un uso generalizado de este tipo de cláusulas, aunque la oscilación más amplia la presenta el nivel medio (0.04-0.31), seguido del alto (0.06-0.24) y, por último, el bajo (0.10-0.24).

En 4° de ESO el promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal más elevado lo presenta el nivel sociocultural medio (0.18) con la desviación más alta (0.10) y la mayor

oscilación en el rango (0.06-0.36). El estrato alto obtiene la media más baja (0.15) y la menor desviación del curso (0.05). Volvemos a encontrar un empleo bastante extendido de la subordinación adverbial.

En el último curso estudiado, tal como aporta el cuadro 6.70, el nivel sociocultural medio vuelve a presentar el promedio (0.26) y la desviación más elevados (0.13), seguido del bajo (0.22/0.10) y del alto (0.19/0.08). Los dos estratos inferiores presentan una oscilación bastante amplia, mientras que la dispersión del nivel alto es la más corta del curso (0.06-0.33).

El nivel sociocultural medio, en síntesis, supera al resto de los estratos en tres cursos (6º Primaria, 4º de ESO y 2º de Bachillerato) y comparte el mayor promedio con el nivel alto en un cuarto (2º de Primaria). Sin embargo, en 4º de Primaria, este nivel presenta la media más baja. El estrato bajo consigue los promedios más elevados en 4º de Primaria y 2º de ESO. En cambio, en 6º de Primaria, obtiene la menor media del curso. El nivel alto, sin embargo, solo consigue la supremacía en 2º de Primaria y, como dijimos anteriormente, lo comparte con el estrato medio.

Podemos afirmar, por tanto, que en el segundo índice secundario clausal de madurez sintáctica no repercute el nivel sociocultural de los sujetos.

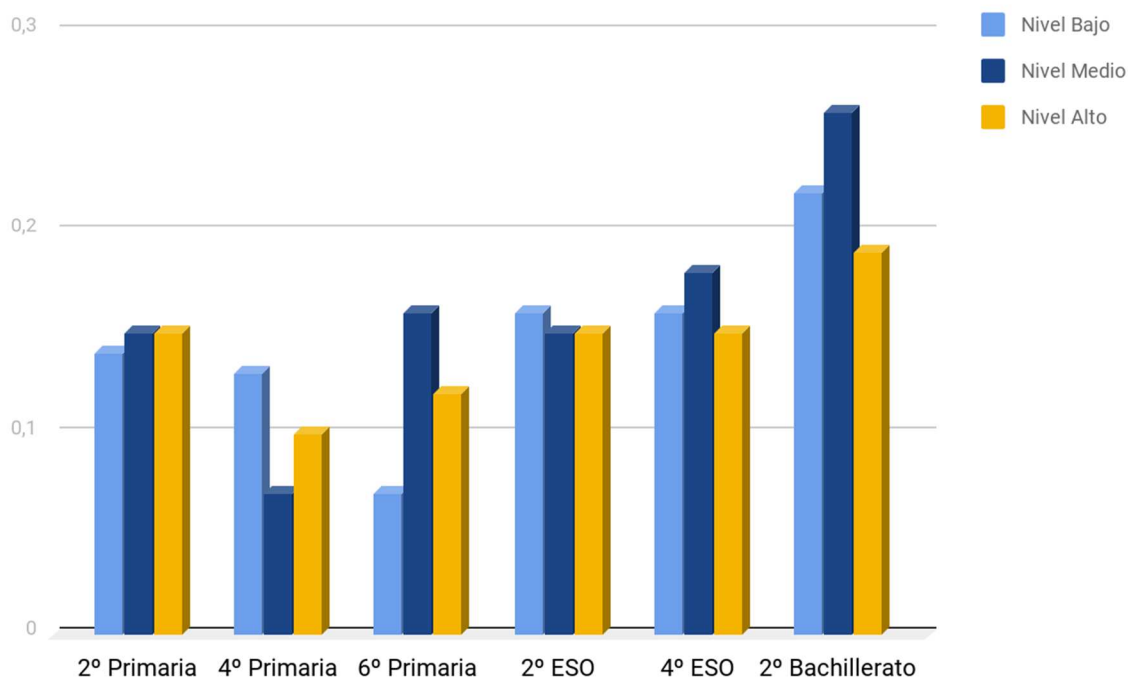


Gráfico 6.16. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural

A continuación, se realizó, como en índices anteriores, un análisis de varianza para comprobar la presencia de diferencias significativas entre las medias obtenidas por los diferentes niveles socioculturales de cada curso escolar. En el cuadro 6.71 se recogen dichos resultados.

	F	Probabilidad	Significación
2° EP	0.01	0.99	×
4° EP	2.56	0.09	×
6° EP	4.15	0.02	☑
2° ESO	0.05	0.95	×
4° ESO	0.46	0.63	×
2° BAC	1.34	0.28	×

Cuadro 6.71. Diferencias de medias según nivel sociocultural para CLADV/UT

En el único curso donde se puede observar una probabilidad para la F de Snedecor inferior al nivel de significación $\alpha 0.05$ es 6° de Primaria, por lo tanto, solo en ese curso podemos hablar de significación en las diferentes medias obtenidas por los distintos niveles socioculturales.

Llevamos a cabo, igualmente, un análisis de la significación de los promedios de los diferentes cursos dentro del mismo nivel sociocultural.

	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Nivel Bajo	0.08	5	0.015	1.06	0.40	2.49
Nivel Medio	0.30	5	0.061	5.65	0.00012	2.30
Nivel Alto	0.07	5	0.015	1.60	0.17	2.32

Cuadro 6.72. Análisis de varianza de los distintos niveles socioculturales para CLADV/UT

Según los datos que están recogidos en el cuadro 6.72, únicamente el nivel sociocultural medio presenta una F de Snedecor superior a su valor crítico y una probabilidad inferior al nivel de significación. En consecuencia, solo podemos hablar de diferencias significativas en dicho estrato.

- RESULTADOS DE CLADV/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOCULTURAL

En los cuadros que presentamos a continuación (6.73-6.78) quedan recogidos los datos obtenidos para el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal según las variables escolaridad, nivel sociocultural y sexo.

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	Bajo	0.20	0.22	0.00-0.60	0.07	0.12	0.00-0.27
	Medio	0.19	0.15	0.00-0.53	0.11	0.14	0.00-0.44
	Alto	0.19	0.27	0.00-0.75	0.11	0.11	0.00-0.30

Cuadro 6.73. Resultados CLADV/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° Primaria	Bajo	0.14	0.08	0.05-0.24	0.11	0.04	0.06-0.17
	Medio	0.07	0.07	0.00-0.22	0.07	0.05	0.02-0.16
	Alto	0.07	0.01	0.05-0.09	0.12	0.07	0.03-0.21

Cuadro 6.74. Resultados CLADV/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
6° Primaria	Bajo	0.10	0.03	0.06-0.13	0.05	0.02	0.03-0.07
	Medio	0.16	0.08	0.03-0.26	0.15	0.08	0.03-0.28
	Alto	0.12	0.05	0.03-0.18	0.12	0.03	0.08-0.18

Cuadro 6.75. Resultados CLSUS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° ESO	Bajo	0.14	0.04	0.10-0.20	0.19	0.05	0.14-0.24
	Medio	0.14	0.07	0.06-0.25	0.15	0.06	0.04-0.31
	Alto	0.14	0.05	0.06-0.24	0.16	0.03	0.10-0.19

Cuadro 6.76. Resultados CLSUS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° ESO	Bajo	0.13	0.02	0.09-0.14	0.20	0.09	0.09-0.32
	Medio	0.21	0.10	0.08-0.36	0.16	0.10	0.06-0.34
	Alto	0.16	0.06	0.06-0.24	0.14	0.03	0.11-0.19

Cuadro 6.77. Resultados CLSUS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° BAC	Bajo	0.41			0.19	0.07	0.09-0.27
	Medio	0.29	0.13	0.10-0.44	0.20	0.09	0.09-0.39
	Alto	0.22	0.07	0.08-0.30	0.16	0.09	0.06-0.33

Cuadro 6.78. Resultados CLSUS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° BAC

Aunque el nivel sociocultural bajo entre los varones de 2° de Primaria supera ligeramente al resto de los estratos, los resultados obtenidos son bastante similares y aventajan en todos los niveles a sus compañeras. El estrato alto de los chicos presenta la desviación más alta (0.27), mientras que entre las escolares son las del nivel medio las que presentan la mayor desviación típica. En todos los niveles de ambos sexos, nos encontramos con un número elevado de sujetos que no emplean cláusulas adverbiales en sus composiciones.

En 4° de Primaria, se puede observar que el nivel sociocultural medio de ambos sexos obtiene el mismo promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal (0.07), que es la más baja entre sus respectivos iguales. Los varones de estrato bajo obtienen la mayor media de todo el curso (0.14), seguidos de las chicas de nivel alto (0.12). Es destacable la desviación tan baja que presentan los informantes masculinos de estrato alto (0.01). En este curso ya existe un uso extendido de este tipo de cláusulas: solo un grupo pequeño de niños de nivel sociocultural medio no las emplean.

Los datos recogidos en el cuadro 6.75 enseñan que los niveles socioculturales medios de ambos sexos presentan el mayor promedio entre sus iguales, con una misma desviación (0.08), aunque la media de los varones (0.16) es ligeramente superior a la obtenida por sus compañeras (0.15). En segundo lugar, les sigue, igualmente en ambos sexos, el estrato alto, que presenta la misma media de cláusulas adverbiales por unidad terminal (0.12), aunque la desviación es superior entre los informantes masculinos (0.05) que entre las chicas (0.03). Una diferencia más amplia la encontramos en el estrato bajo, donde los chicos superan la media obtenida por sus compañeras del mismo nivel. Todos los encuestados de 6° de Primaria emplean las cláusulas adverbiales, al menos en una ocasión. Las menores oscilaciones en el rango las hallamos entre el estudiantado general de nivel bajo y las mayores, entre el nivel medio de los dos sexos.

El cuadro 6.76 recoge un dato concreto de 2º de ESO que no habíamos encontrado en los índices estudiados anteriormente: los tres niveles socioculturales de los varones presentan el mismo promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal (0.14), siendo la única diferencia la desviación típica, que es superior en el estrato medio (0.07), y la oscilación en el rango, que muestra datos similares entre los dos estratos superiores. Los resultados obtenidos por los distintos estratos de las chicas superan a los alcanzados por los varones. El mayor promedio lo consiguen en el estrato bajo (0.19), seguido del alto (0.16) y, por último, el medio (0.15). La mayor oscilación entre las estudiantes, que es la más alta de todo 2º de ESO, la encontramos en el nivel medio (0.04-31). Al igual que ocurría en 6º de Primaria, en este curso también todos los encuestados emplean la subordinación adverbial en sus textos escritos.

Como refleja el cuadro 6.77, en 4º de ESO, las estudiantes solo superan a los varones en el nivel sociocultural bajo; mientras que en los otros dos estratos son los informantes masculinos los que obtienen mayor promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal que sus compañeras. Entre las escolares, las del nivel alto presentan el promedio más bajo (0.14); y entre los chicos, son los del estrato bajo los que obtienen la menor media (0.13), siendo también la más pequeña del curso. Los niveles socioculturales medios de ambos sexos presentan la misma desviación (0.10) y la misma oscilación en el rango. Tal como se puede observar en la columna del rango, todos los encuestados de 4º de ESO emplean este tipo cláusulas y lo hacen con cierta frecuencia. Los estudiantes que utilizan estas incrustaciones con mayor asiduidad son los pertenecientes al nivel medio de ambos sexos.

En 2º de Bachillerato, eludimos las comparaciones con el nivel sociocultural bajo masculino, ya que, como ya hemos señalado, solo disponemos de un sujeto en nuestro corpus que reúna esas características. En este curso, los varones superan a las chicas en todos los estratos. El nivel medio masculino presenta el promedio más alto de todo el curso (0.29), seguido por el nivel alto (0.22), también de los chicos. Entre las estudiantes, son también las del nivel medio las que obtienen la media más elevada (0.20) y las del nivel alto, la más baja (0.16). La desviación típica más elevada la hallamos entre los varones de nivel medio (0.13) y la más baja, entre los chicos del estrato alto (0.07) y las estudiantes del bajo (0.07). Al igual que ocurría en 4º de ESO, en este curso apreciamos un uso generalizado de las cláusulas adverbiales, tal como se observa en las distintas cifras del rango, siendo la oscilación más corta la que presentan las escolares del estrato bajo (0.09-0.27).

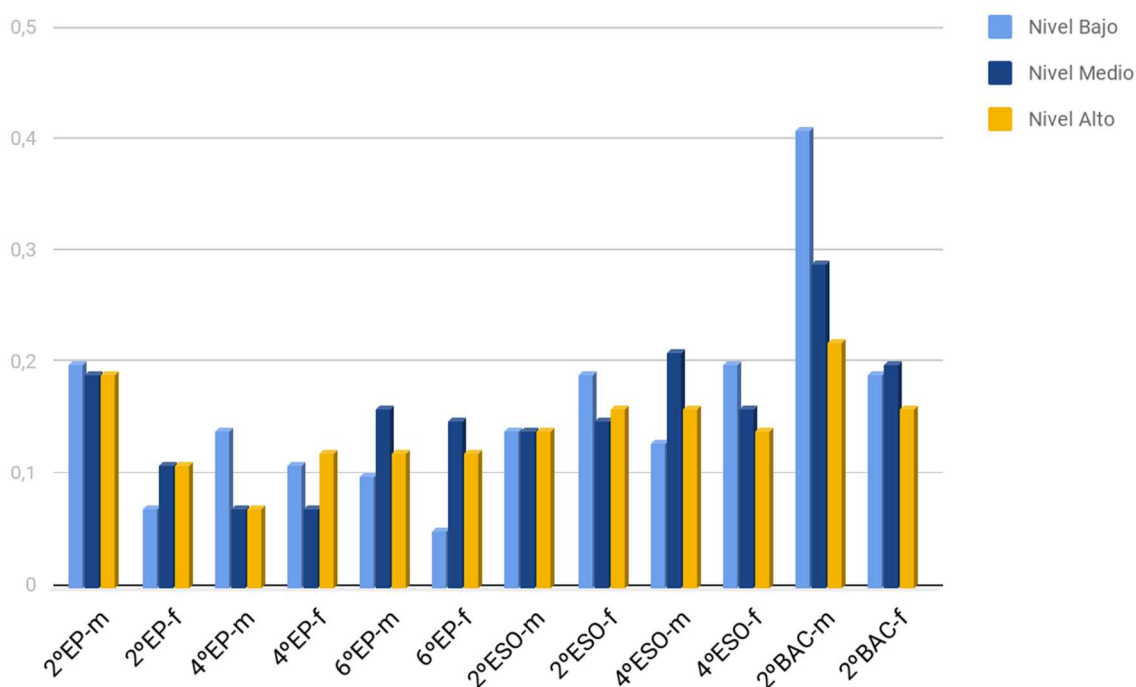


Gráfico 6.17. Resultados CLADV/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural

El gráfico 6.17 recoge los resultados del tercer índice secundario clausal según las tres variables estudiadas. En él podemos observar que los informantes masculinos obtienen promedios más altos que sus compañeras hasta en once ocasiones distintas; mientras que ellas solo los superan en cinco. A lo largo de la Primaria hay un predominio del sexo masculino a la hora de emplear cláusulas adverbiales y en Secundaria ya empezamos a encontrar cierta paridad en los resultados.

En cuanto a los niveles socioculturales, el uso que de este tipo de cláusulas realiza el estrato bajo predomina sobre el resto; el nivel medio aventaja a los demás en cuatro cursos y sexos distintos; y el alto, solo en uno. Hay que señalar que en cuatro ocasiones nos encontramos con promedios iguales.

A pesar de la existencia de diferencias, como hemos estado señalando, estas no son tan relevantes como para poder hablar de repercusión en la madurez sintáctica de los estudiantes, es decir, para el tercer índice secundario clausal, las variables sexo y nivel sociocultural no afectan a la evolución y complejidad sintáctica de los alumnos encuestados.

6.3. A ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES

A continuación, realizamos un estudio sobre el tipo de cláusulas adverbiales empleadas por los sujetos encuestados para conocer su incidencia en los respectivos cursos escolares. Según muchos gramáticos, las consideradas oraciones subordinadas adverbiales se pueden clasificar en las llamadas *adverbiales propias*, porque se pueden sustituir por un adverbio (lugar, tiempo y modo); y las *impropias*, ya que se establece una relación entre dos oraciones que no guardan relación sintáctica entre ellas, sino una relación semántica (causal, consecutiva, comparativa, final, concesiva, condicional).

Del mismo modo que el adverbio constituía uno de los flancos débiles de la gramática tradicional por su carácter heterogéneo tanto desde el punto de vista gramatical como semántico, también las cláusulas adverbiales resultan el cajón desastre en el que se reúnen [estructuras] muy diversas por su construcción y por las categorías semánticas involucradas. Tradicionalmente se las divide en: (a) temporales (*Cuando te vayas, no dejes de cerrar la puerta*), (b) locativas (*No encontré el libro donde lo había dejado*), (c) modales (*Organizó sus tareas como lo hace habitualmente*), (d) causales (*No lo voté porque no confié en su programa*), (e) finales (*Entré sigilosamente para que no se despertaran*), (f) condicionales (*Si no termino de estudiar, no me presentaré al examen*), (g) concesivas (*Aunque no termine de estudiar, no me presentaré al examen*), (h) consecutivas (*Estudié tanto, que supongo que me irá bien*), (i) comparativas (*Estudié tanto como para el examen anterior*). A éstas Manuel Seco (*Gramática esencial del español*, p. 209-211) añade otros tipos como: paralelismo (*Cuanto más lucha, menos consigue*), contraste (*Mientras que yo no faltó nunca, ella viene la mitad de los días*), intensidad (*Se ha esforzado cuanto ha podido*), restricción (*Aquí, que yo sepa, no ha pasado nada*), excepción (*No hay novedad, salvo que ha llamado un señor*) y adición (*Les pagan bien, aparte de que tienen mejor horario*) (Di Tullio 1997, pp.335-336).

La Nueva Gramática de la Lengua Española (2009, §45-47) prescinde del concepto tradicional de *subordinadas adverbiales* y las llama directamente *construcciones comparativas, consecutivas, causales, finales, condicionales y concesivas*. En nuestra investigación nos basaremos en la concepción propuesta por la *Nueva Gramática*, y consideraremos también las llamadas, por otros gramáticos, *adverbiales propias* (lugar, tiempo y modo) para acercarnos a los contenidos educativos y propuestas didácticas que recibe el alumnado en la enseñanza secundaria. Por tanto, para el análisis de las distintas cláusulas adverbiales las clasificaremos en los siguientes tipos: locativas, temporales, modales, comparativas, consecutivas, causales, finales, condicionales y concesivas.

En el cuadro 6.79, se muestran los datos, en cifras absolutas, del empleo de las distintas cláusulas adverbiales según las variables escolaridad y sexo, y se recoge, igualmente, el número total de cada uno de los cursos escolares.

	Loc	Temp	Mod	Comp	Conse	Caus	Fin	Cond	Conce
2°EP masc	0	5	0	0	1	3	1	0	0
2°EP fem	0	4	0	0	0	1	2	0	0
Total	0	9	0	0	1	4	3	0	0
4°EP masc	2	26	2	1	3	11	10	2	1
4°EP fem	2	28	1	2	13	19	11	6	1
Total	4	54	3	3	16	30	21	8	2
6°EP masc	0	27	6	5	9	26	15	4	2
6°EP fem	0	29	6	10	9	27	11	8	5
Total	0	56	12	15	18	53	26	12	7
2°ESO masc	4	16	7	10	19	34	13	7	11
2°ESO fem	6	48	7	11	14	35	20	12	8
Total	10	64	14	21	33	69	33	19	19
4°ESO masc	4	35	10	5	13	36	5	28	21
4°ESO fem	9	30	21	20	12	40	9	25	11
Total	13	65	31	25	25	76	14	53	32
2°BAC masc	0	5	11	8	11	35	7	7	13
2°BAC fem	6	24	17	4	20	31	11	16	19
Total	6	29	28	12	31	66	18	23	32

Cuadro 6.79. Clases de cláusulas adverbiales según escolaridad y sexo en cifras absolutas

En los datos recogidos en el cuadro 6.79, podemos observar que, a lo largo de Primaria, todas las cláusulas adverbiales experimentan un crecimiento a medida que se avanza en la escolaridad de los sujetos, a excepción de las adverbiales locativas, que solo aparecen en cuatro ocasiones en encuestados de 4° de Primaria. En esta etapa, son las construcciones temporales las más empleadas, seguidas de las causales y finales.

En cuanto a la variable sexo, aunque las diferencias no son muy pronunciadas, las chicas suelen emplear un mayor número de cláusulas adverbiales distintas en sus escritos.

Para poder comprobar la evolución en el empleo de este tipo de cláusulas de una forma más apropiada, dividimos las cifras absolutas entre las unidades terminales de cada uno de los cursos.

	Loc	Temp	Mod	Comp	Conse	Caus	Fin	Cond	Conce
2° EP	0	0.04	0	0	0.004	0.017	0.013	0	0
4° EP	0.005	0.069	0.003	0.003	0.021	0.038	0.027	0.010	0.002
6° EP	0	0.072	0.015	0.019	0.023	0.068	0.033	0.015	0.009
2° ESO	0.009	0.059	0.013	0.019	0.030	0.064	0.030	0.017	0.017
4° ESO	0.011	0.055	0.026	0.021	0.021	0.065	0.011	0.045	0.027
2° BAC	0.010	0.051	0.049	0.021	0.054	0.116	0.031	0.040	0.056

Cuadro 6.80. Clases de cláusulas adverbiales por unidad terminal según escolaridad

Se aprecia de una forma más evidente que durante la Primaria existe una evolución de las diferentes clases de cláusulas adverbiales según avanza la escolaridad. En Secundaria, se produce un avance en las adverbiales modales, causales, concesivas y comparativas; las temporales sufren un descenso en 4° de ESO y 2° de Bachillerato; las finales y consecutivas experimentan un retroceso en 4° de ESO; mientras que las condicionales suben su uso en 4° de ESO.

Enríquez Martínez (2017, p.73) llega a la conclusión de que los conectores más empleados entre niños de edad temprana (Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria) son *pero*, *porque*, *pues* y *si*; y reafirma la teoría planteada por Gili Gaya (1972, p.34) al asegurar que los primeros indicios de madurez en el lenguaje oral infantil se experimentan en la conexión entre oraciones, siendo las primeras relaciones que establecen de causalidad (*porque*, ¿*por qué?*), condición e hipótesis (*si*), finalidad (*para que*) y oposición o contrariedad (*pero*). Los resultados del trabajo de Enríquez Martínez (2017, p.185) señalan que los conectores anteriormente citados “nacen para actuar primero como marcadores del discurso y, posteriormente, son utilizados como nexos gramaticales en construcciones complejas”.

En nuestro estudio, observamos que en 2° de Primaria hay un empleo abundante de construcciones temporales encabezadas por *cuando*.

- 74. y *cuando* mi hermano se despertó vi la tele con el (Sujeto 012; [2ºEP])
- 75. *Cuando* fui a ver a mi prima mi tía tubo un bebe. (Sujeto 027; [2ºEP])
- 76. *Cuando* fregue los platos vi la peli de Buscando a Nemo. (Sujeto 038; [2ºEP])
- 77. y *cuando* vi la peli me encantó y sali de el cine (Sujeto 039; [2ºEP])

Estos usos suelen estar muy presentes en el lenguaje oral, pero hay que señalar que los sujetos de 7 años de edad están más acostumbrados, según los currículos oficiales, a ejercicios de expresión oral que de expresión escrita y no puede resultar extraño que nos encontremos composiciones escritas que reflejen de forma literal la manera de hablar de los sujetos. No obstante, la presencia de construcciones temporales a lo largo de toda la muestra es muy pronunciada, sobre todo en cursos intermedios, ya que son las primeras oraciones que los docentes utilizan para explicar la progresión temporal de las acciones que se quieren transmitir en una composición escrita. Cabe destacar que el nexo temporal *mientras* no aparece hasta 6º de Primaria.

- 78. *Mientras* se hacía la cena, jugamos al escondite. (Sujeto 082; [6º EP])
- 79. *Cuando* acabamos y volvimos a casa solo deseaba una cosa (Sujeto 122; [2º ESO])
- 80. La gente huía *mientras* aquel chico me pegaba. (Sujeto 164; [4º ESO])

La cláusula adverbial que presenta una evolución más pronunciada es la causal. El nexo *porque* abunda en las composiciones escritas de los encuestados por diferentes motivos: en los primeros cursos, se trata de una construcción bastante presente en el lenguaje oral de los alumnos de corta edad y, por ende, aparece en sus primeros escritos; en los años de Secundaria, la construcción causal es de una de las oraciones subordinadas más recurrentes y de fácil explicación en las programaciones didácticas. Es destacable que, en cursos superiores, a medida que se afianza la madurez sintáctica, el alumnado opta por reemplazar el nexo *porque* por otros similares (*ya que*, *debido a*, *puesto que*, *en vista de que*) para evitar la repetición en el mismo texto.

- 81. fui a comprar *porque* era el santo de mi hermano (Sujeto 012; [2º EP])
- 82. lo que tengo que hacer es ayudarlo *porque* se pondrá muy feliz (Sujeto 062; [4º EP])
- 83. son verdaderas amigas *porque* me lo demuestran cada día más (Sujeto 105; [6º EP])
- 84. ellas se negaban *porque* pensaban que ahí detrás podría haber algo muy peligroso (Sujeto 121; [2º ESO])
- 85. Esto ocurrió *debido a que* la sociedad mira a otro lado. (Sujeto 164; [4º ESO])
- 86. ese reencuentro pronto llegaría *porque* nuestra amistad había dejado una huella muy profunda (Sujeto 196; [4º ESO])

87. los jugadores animan a la afición *porque* saben que sin su apoyo va a ser muy difícil salir de esta (Sujeto 208; [2° BAC])
88. pasó mucho tiempo después *ya que* empezó a crecer años más tarde. (Sujeto 209; [2° BAC])
89. y *en vista de que* las cosas podían empeorar, no logramos tener esperanza. (Sujeto 226; [2° BAC])

	Porque	Ya que	Debido a	Puesto que	En vista de que
2° Primaria	4				
4° Primaria	30				
6° Primaria	48	5			
2° ESO	43	24	2		
4° ESO	41	22	5	8	
2° Bachillerato	34	19	5	6	2

Cuadro 6.81. Nexos de las cláusulas adverbiales causales en cifras absolutas

Las construcciones finales y consecutivas experimentan, como fue comentado anteriormente, un retroceso en 4° de ESO. Esto es debido a que los estudiantes se encuentran al final de la enseñanza obligatoria y han adquirido, a lo largo de su escolaridad, la capacidad de producir textos escritos adecuados, coherentes y cohesionados y manejan un bagaje gramatical que les permite ser más variados a la hora de expresarse sus ideas de forma escrita. En cuanto a los nexos finales, el estudiantado se centra únicamente, como se aprecia en el cuadro 6.81, en cuatro construcciones distintas: *a + que*, *con el fin de*, *para + infinitivo* y *para que*. Los dos últimos nexos, los formados con la preposición *para*, son los más elegidos por el alumnado para formar sus construcciones finales. Esto es debido a que son las construcciones más cercanas a la expresión oral cotidiana de los niños y jóvenes y son los primeros, y casi únicos, ejemplos que aparecen en los libros de textos. La construcción *con el fin de* solo aparece en textos realizados por alumnos de Secundaria y en muy pocas ocasiones.

90. fuimos a la residencia *a que* mi abuela nos viera (Sujeto 43; [4° EP])
91. pensó en un plan *para alejar* a Alicia de su amigo (Sujeto 148; [2° ESO])
92. solicitaron ayuda a otros países *para que* intercedieran (Sujeto 188; [4° ESO])
93. Muchas veces me evado *con el fin de* olvidarme de lo que duele (Sujeto 226; [2° BAC])

	A + que	Con el fin de	Para + infinitivo	Para que
2º Primaria	1		2	
4º Primaria	3		8	10
6º Primaria	1		11	14
2º ESO	4	3	11	15
4º ESO	1	2	6	5
2º Bachillerato	1	3	6	8

Cuadro 6.82. Nexos de las cláusulas adverbiales finales en cifras absolutas

Los nexos consecutivos aparecen en las composiciones escritas de todos los cursos estudiados. A medida que se avanza en la escolaridad, el número de oraciones introducidas por nexos consecutivos aumenta hasta llegar a 4º de ESO. Sin embargo, a partir de este curso, nos encontramos con una mayor diversidad de nexos consecutivos distintos, lo que enriquece mucho más el texto. El nexo predominante que encontramos en todos los niveles es *así que* y se van uniendo *por tanto* y *así pues*. Solo a partir de 4º de ESO hallaremos construcciones⁴⁰ como *de ahí que*, *por consiguiente*, *conque* y *en consecuencia*; aunque estas últimas y el nexo *pues* aparecen, como se percibe en el cuadro 6.83, de forma esporádica.

94. *así que* mi papá me dijo que tienes que entrenar (Sujeto 006; [2º EP])
95. estaba muy interesada en esto *así que* seguimos viendo las maravillosas tiendas (Sujeto 063; [4º EP])
96. *así pues* me tengo que poner manos a la obra (Sujeto 074; [4º EP])
97. *así que* tienes que intentar tener amigos (Sujeto 084; [6º EP])
98. *por tanto* es importante buscar cualidades como la bondad (Sujeto 105; [6º EP])
99. Estudiamos juntos desde pequeños *por consiguiente* lo conozco muy bien (Sujeto 162; [4º ESO])
100. Rompí la ventana de un balonazo, *de ahí que* estuviera penado (Sujeto 170; [4º ESO])
101. no tenía las llaves *conque* era imposible poder entrar (Sujeto 204; [2º BAC])
102. le diagnosticaron una enfermedad rara *en consecuencia* estábamos todos muy tristes (Sujeto 222; [2º BAC])

⁴⁰ Para la elaboración de nuestro trabajo hemos tenido en cuenta, además de las conjunciones, los marcadores discursivos consecutivos para asemejarnos a estudios anteriores que abordaban los índices secundarios clausales para la medición sintáctica.

	2° EP	4° EP	6° EP	2° ESO	4° ESO	2° BAC
Así que	1	15	14	22	10	11
Así pues		1	1		2	1
Conque						1
De ahí que					1	1
En consecuencia						1
Por consiguiente					1	2
Por tanto			3	7	5	7

Cuadro 6.83. Nexos de las cláusulas adverbiales consecutivas en cifras absolutas

La presencia de oraciones subordinadas condicionales aumenta a lo largo de la escolaridad hasta 4° de ESO y desciende ligeramente en 2° de Bachillerato. Al igual que sucede con el resto de las subordinadas estudiadas, los currículos escolares solo hacen mención de ellas a partir de Bachillerato, por lo que las apariciones anteriores a esta etapa deberían vincularse al bagaje sintáctico propio de cada alumno. En 2° de Primaria no encontramos ningún caso de condicionales y en el resto de Primaria solo aparece el nexo *si*, que es también el más frecuente en el resto de los cursos de Secundaria, donde encontramos de forma esporádica los nexos *como* y *siempre que*; y un único caso en 2° de Bachillerato del nexo *en el caso de que*.

103. *si* quería vivir conmigo en el futuro, teníamos que volver a la máquina. (Sujeto 063; [4° EP])
104. *como* no apruebe este examen, mis padres me matan. (Sujeto 135; [2° ESO])
105. *Siempre que* le preguntes a la gente por mí, te dirán que no me conocen (Sujeto 186; [4° ESO])
106. *en el caso de que* no lo averigues, nunca lo descubrirás. (Sujeto 230; [2° BAC])

	Si	Como	Siempre que	En el caso de que
2° Primaria				
4° Primaria	8			
6° Primaria	12			
2° ESO	15	2	2	
4° ESO	48	2	3	
2° Bachillerato	18	1	3	1

Cuadro 6.84. Nexos de las cláusulas adverbiales condicionales en cifras absolutas

En cuanto a los nexos concesivos podemos observar en el cuadro 6.85 que el más empleado por el alumnado es *aunque*, que empieza a aparecer en 4° de Primaria y sigue de forma creciente hasta los últimos cursos. En 6° de Primaria encontramos un único caso de una concesiva con un nexo distinto a *aunque*. Y en 2° de ESO aparece por primera vez el nexo *por más que*, aunque de forma muy puntual. Hallaremos más variedad de nexos al final de la etapa obligatoria de Secundaria y del Bachillerato, aunque, como ya advertimos anteriormente, las construcciones concesivas no se encuentran entre las más empleadas; solo encontramos un uso menor entre las modales, comparativas y locativas.

107. está dispuesto a encontrarlo *aunque* sea un poco despistado (Sujeto 058; [4° EP])
108. Con él lo monto todo muy bien, *a pesar de que* montón de veces me peleó con algunos (Sujeto 100; [6° EP])
109. *por más que* digan que en Nueva Zelanda hace buen tiempo, me da igual (Sujeto 132; [2° ESO])
110. *aun sabiendo* que era ilegal, continuó haciéndolo (Sujeto 162; [4° ESO])
111. *pese a que* la situación pueda parecer muy mala, siempre hay esperanza (Sujeto 207; [2° BAC])

	2° EP	4° EP	6° EP	2° ESO	4° ESO	2° BAC
Aunque		2	6	15	20	17
A pesar de que			1	3	8	7
Por más que				1	3	4
Aun + gerundio					1	2
Pese a que						2

Cuadro 6.85. Nexos de las cláusulas adverbiales concesivas en cifras absolutas

Las construcciones adverbiales menos empleadas por el alumnado encuestado son las modales, las comparativas y las locativas. En las primeras únicamente encontramos en nuestro corpus el nexo *como/como si* y en casos esporádicos la preposición *según* introduciendo la construcción modal. Las construcciones comparativas también son escasas y siempre presentan la misma fórmula: *más...que* o *tan/tanto...que*. Las menos empleadas son las locativas, introducidas por el nexo *donde*. Este uso tan reducido desvela el poco manejo sintáctico que tiene el estudiantado de estas construcciones y, en muchas ocasiones, opta por las oraciones simples o yuxtapuestas, antes de aventurarse a escribir oraciones subordinadas.

Como ya hemos comentado, la falta de contenidos específicos en los currículos escolares sobre este aspecto nos lleva a una escasez de recursos gramaticales en las composiciones escritas de nuestro alumnado. Sería conveniente una revisión de dichas programaciones para incluir determinados aspectos que ayuden a que el estudiantado adquiera y desarrolle unas estrategias lingüísticas que le permitan construir textos coherentes, con el índice de madurez sintáctica que se espera de una persona culta. No hablamos solo de aportar más información gramatical, sino de desarrollar destrezas y ampliar la competencia comunicativa escrita de los alumnos⁴¹.

⁴¹ En este sentido son muy interesantes las propuestas que presentan López Morales, Samper Padilla y Hernández Cabrera en su *Producción y comprensión de textos* (1991) cuyo enfoque metodológico explican Samper Padilla y Hernández Cabrera (1992).

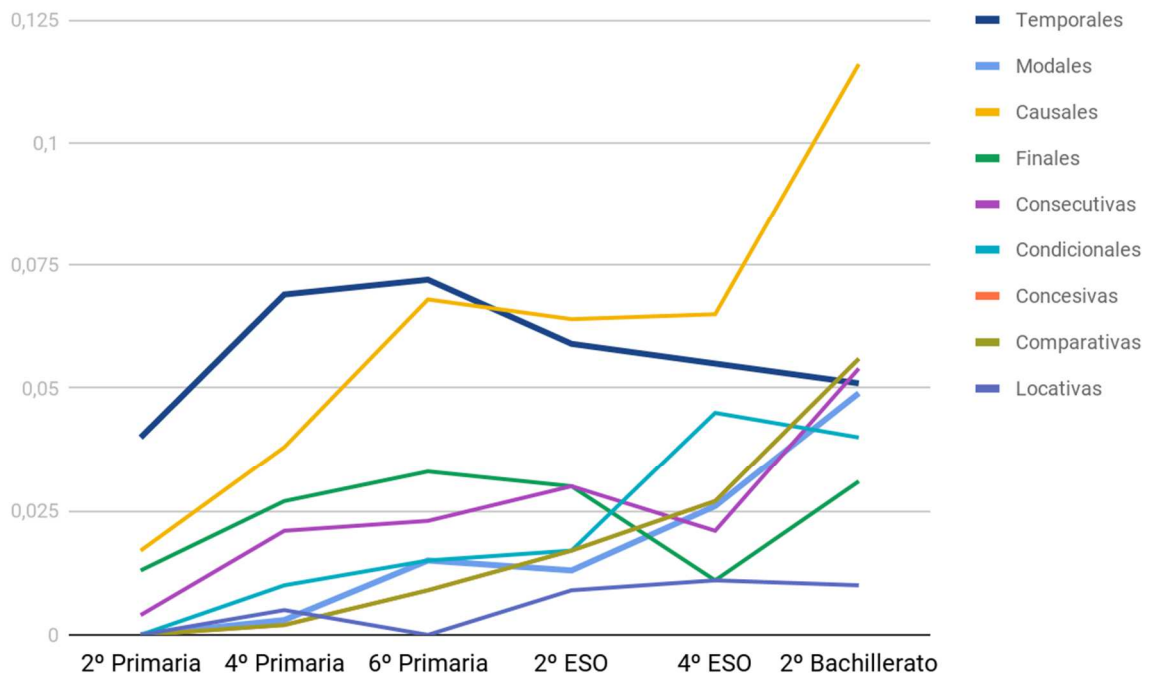


Gráfico 6.18. Evolución de clases de adverbiales (CLADV/UT) según escolaridad

En conclusión, podemos asegurar que la variable escolaridad influye en el empleo de diferentes cláusulas adverbiales entre el alumnado. Asimismo, los resultados revelan que los encuestados emplean frecuentemente las cláusulas adverbiales temporales, modales, causales y concesivas frente al resto de las adverbiales, que presentan un uso más reducido y localizado en determinados cursos o sexos.

6.4 COMPARACIÓN DE LOS TRES ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES PARA TODA LA MUESTRA SEGÚN LAS DISTINTAS VARIABLES

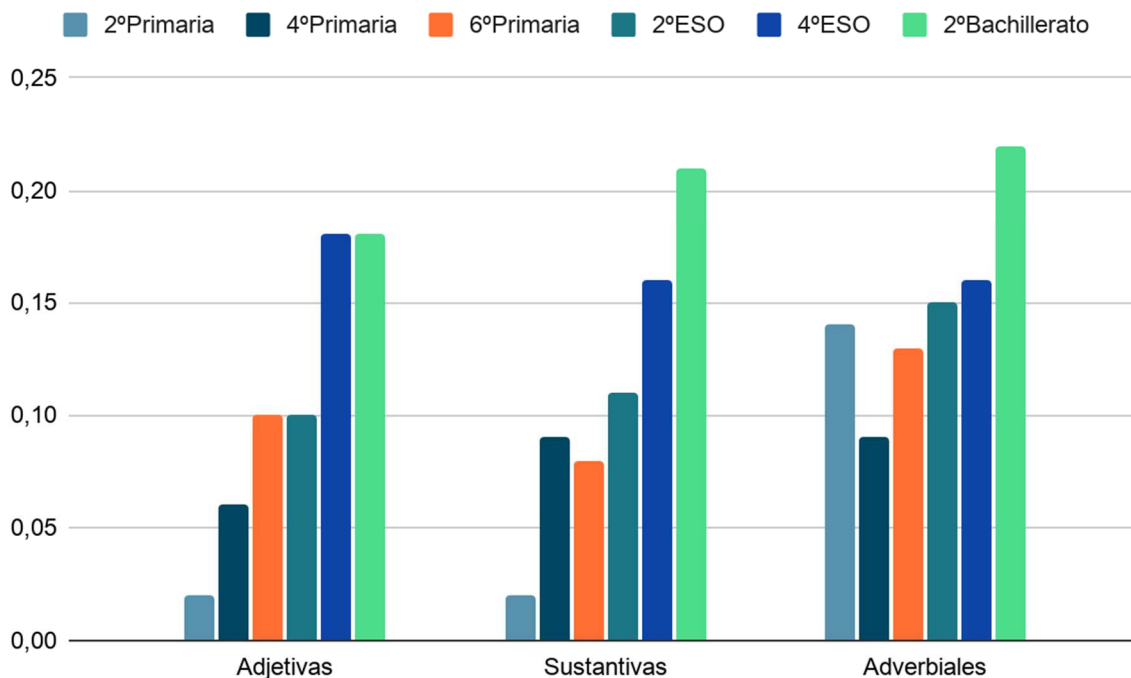


Gráfico 6.19. Comparación de los tres índices secundarios clausales según escolaridad

Comprobamos, en los datos reflejados en el gráfico anterior, que, *grosso modo*, los tres índices secundarios clausales ascienden a medida que se avanza en la escolaridad del estudiantado. En los últimos cursos se aprecia un aumento en los promedios obtenidos, lo que indica que la escolaridad repercute significativamente en el proceso de madurez sintáctica de los sujetos.

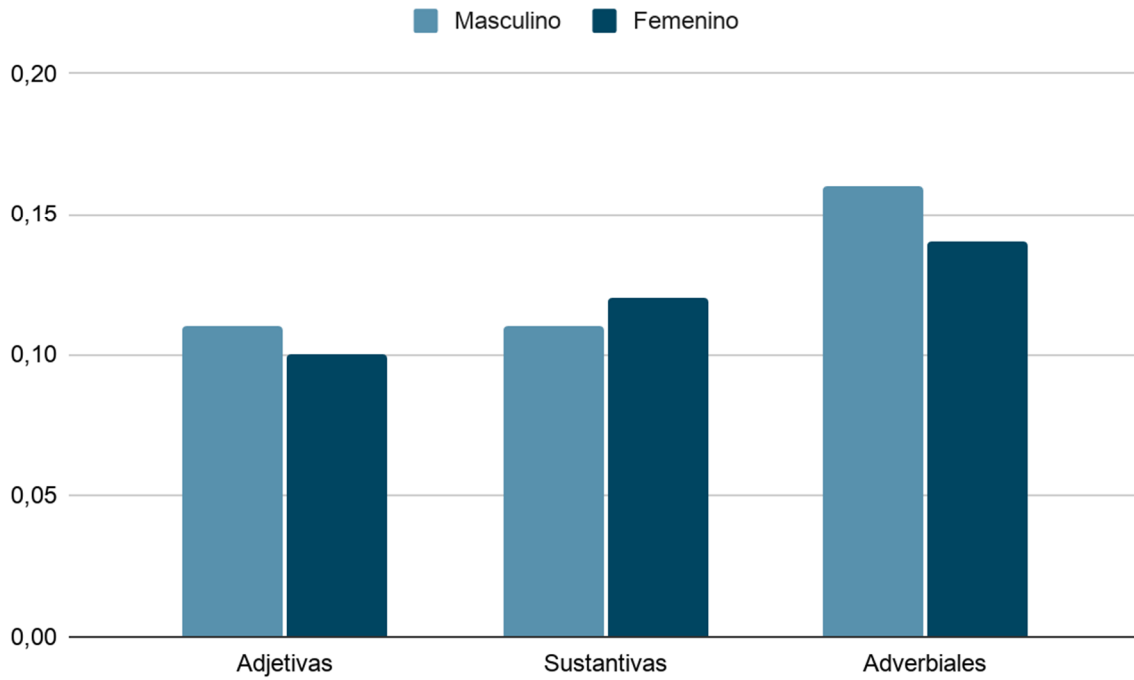


Gráfico 6.20. Comparación de los tres índices secundarios clausales según sexo

Los resultados obtenidos para cada uno de los índices secundarios clausales según la variable sexo son bastante similares. Los varones destacan en las cláusulas adjetivas y adverbiales; y las estudiantes, en las sustantivas. Como las diferencias son irrelevantes y las pruebas estadísticas así lo demuestran, podemos afirmar que la variable sexo no repercute en la adquisición de madurez sintáctica.

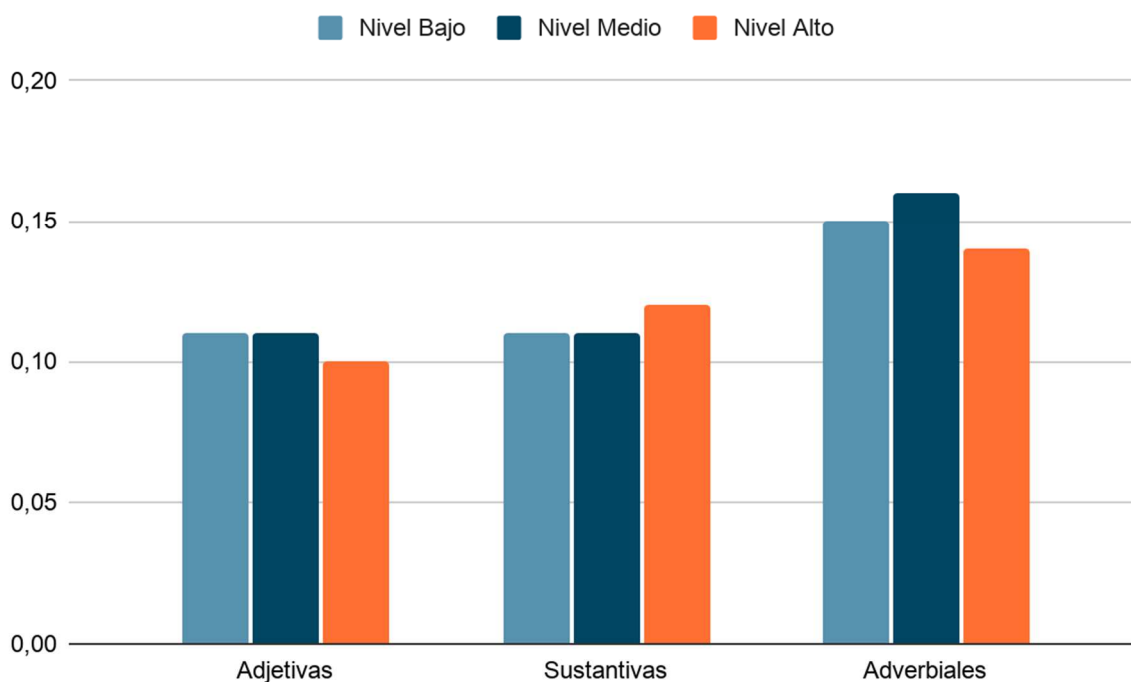


Gráfico 6.21. Comparación de los tres índices secundarios clausales según nivel sociocultural

El gráfico 6.21 nos muestra unos resultados similares para los tres índices secundarios clausales según el nivel sociocultural de los informantes. Para el promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal, observamos que los estratos bajo y medio, con el mismo dato (0.11), superan ligeramente al estrato alto (0.10). En las sustantivas, los dos estratos inferiores vuelven a obtener el mismo promedio (0.11), pero esta vez son superados por el nivel alto (0.12). Por último, el estrato medio presenta el mayor promedio de adverbias por unidad terminal (0.16), seguido del nivel bajo (0.15) y del bajo (0.14). Con estos datos, podemos afirmar que el nivel sociocultural de los encuestados no es un valor importante en el proceso de madurez sintáctica.

En conclusión, después de la comparación, y en consonancia con las pruebas estadísticas que hemos ido aportando en los apartados correspondientes a los diferentes factores sociales, podemos afirmar que la única variable social que repercute y se vincula a la adquisición de madurez sintáctica por parte del alumnado es la edad; ni el sexo ni el nivel sociocultural del alumnado suponen un valor considerable en el proceso madurativo que estamos estudiando.

6.5 PRUEBA DE RELACIÓN ESTADÍSTICA ENTRE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES DE MADUREZ SINTÁCTICA

Una vez analizados los tres índices secundarios clausales, nos disponemos a conocer la relación existente entre estos tres índices y las variables longitud de la unidad terminal y longitud de la cláusula. Para ello realizamos un estudio de correlación de Pearson. Como ya comentamos al inicio de esta investigación, el coeficiente de correlación de Pearson es una prueba que mide la relación estadística entre dos variables continuas⁴².

- Coeficientes de correlación entre los índices primarios y los índices secundarios clausales en toda la muestra

	Cláusula adjetiva por unidad terminal	Cláusula sustantiva por unidad terminal	Cláusula adverbial por unidad terminal
Longitud de la unidad terminal	$r= 0.526$ $p= 2.63E^{-242}$	$r= 0.368$ $p= 3.40E^{-242}$	$r= 0.338$ $p= 5.81E^{-241}$
Longitud de la cláusula	$r= 0.417$ $p= 1.47E^{-286}$	$r= 0.162$ $p= 1.99E^{-286}$	$r= 0.238$ $p= 9.98E^{-285}$

Cuadro 6.86. Coeficientes de correlación entre la L/UT y la L/CL con los índices secundarios clausales en toda la muestra

Como ya se comentó al final del estudio de los índices primarios, las probabilidades (p) reflejadas en el cuadro 6.86 representan la posible existencia de significación. Si la probabilidad es inferior al nivel asignado (0.05), existe significación, ya que se rechaza la hipótesis nula de independencia entre variables; si, por el contrario, la probabilidad es superior a 0.05, la relación no es significativa. Por lo tanto, podemos afirmar que la correlación entre la longitud de la

⁴² El coeficiente de correlación de Pearson tiene como propósito indicar la asociación entre variables, por lo que:

- Correlación menor a cero: Si la correlación es menor a cero, significa que es negativa, es decir, que las variables se relacionan inversamente.
- Correlación mayor a cero: Si la correlación es igual a +1 significa que es positiva perfecta. En este caso significa que la correlación es positiva, es decir, que las variables se correlacionan directamente.
- Correlación igual a cero: Cuando la correlación es igual a cero significa que no es posible determinar algún sentido de covariación. Sin embargo, no significa que no exista una relación no lineal entre las variables.

unidad terminal y la longitud de la cláusula con el promedio de las cláusulas adjetivas, sustantivas y adverbiales por unidad terminal es significativa porque en los seis casos la probabilidad (p) es inferior al nivel de significación.

Observamos, igualmente, que la correlación más alta la encontramos entre la longitud de la unidad terminal y las cláusulas adjetivas (0.526). Este dato apunta hacia una relación estrecha entre el incremento de la longitud de la unidad terminal y la mayor utilización de las cláusulas adjetivas. Las siguientes correlaciones significativas con la longitud de la unidad terminal son las establecidas con las cláusulas sustantivas (0.368) y con las cláusulas adverbiales (0.338), por este orden.

Con respecto a la longitud de la cláusula, la mayor correlación la presentan, otra vez, las cláusulas adjetivas (0.417), seguidas ahora de las adverbiales (0.238) y las sustantivas (0.162).

Si comparamos nuestros resultados con los de otros estudios anteriores en español, podemos observar que Véliz (1986, p.104), cuando habla de la relación con la longitud de la unidad terminal, concluye que la mayor correlación se encuentra en las cláusulas adjetivas y la menor, en las sustantivas. Torres González (1993, p.217) sitúa la mayor correlación en las adverbiales; después, en las adjetivas; y, por último, en las sustantivas. En la correlación con la longitud de la cláusula, Véliz (1986, p.104) solo encuentra significación en las cláusulas adjetivas, de ahí que esta autora (1986, p.198) exponga que las cláusulas adjetivas son la medida más válida y confiable de expansión de la unidad terminal. En el mismo sentido, Hunt (1967, p.47) afirma para la lengua inglesa que las cláusulas adjetivas crecen de forma cuantitativa a medida que se avanza en la escolaridad de los estudiantes y es la única cláusula que funciona como medida confiable de madurez sintáctica. De la misma manera, llega a la conclusión de que las sustantivas no son índice de madurez sintáctica; y las adverbiales crecen en los primeros años de escolaridad y después se detiene su frecuencia. Para Hunt, el uso de las cláusulas sustantivas depende del tema y el modo del discurso. Sin embargo, Torres González (1993, p.217) encuentra significación en todas las relaciones salvo en la existente entre la longitud de la cláusula y las cláusulas adverbiales, por lo que las considera elementos independientes, frente a lo que ocurre con las sustantivas y las adjetivas.

Destacamos varios autores que, en estudios de madurez sintáctica, han llegado a conclusiones similares a las aquí descritas, pero en poblaciones distintas a los estudiantes de

Primaria y Secundaria, que centran nuestra investigación: Hunt (1970c) y Nippold (2006)⁴³ en estudios realizados en adultos en lengua inglesa; Muñoz Rigollet *et alii* (1985) y Muse *et alii* (2012)⁴⁴ en estudiantes universitarios; Espinet de Jesús (1992) comenta la existencia de una relación asociativa entre la variable modo del discurso y la complejidad sintáctica de los escritores profesionales puertorriqueños; López Trejo (2013)⁴⁵, en adultos jóvenes mexicanos; y Torres González (1997)⁴⁶, en escritores canarios.

- Coeficientes de correlación entre los índices secundarios clausales y las variables sociales

Una vez realizada la comparación de los tres índices secundarios clausales para toda la muestra según las distintas variables estudiadas, al igual que se hizo al final del estudio de los índices primarios, llevamos a cabo un segundo análisis de correlación entre los tres tipos de cláusulas con las variables sociales para poder comprobar si existe relación entre ellas o simplemente son independientes.

	Cláusula adjetiva por unidad terminal	Cláusula sustantiva por unidad terminal	Cláusula adverbial por unidad terminal
Escolaridad	0.014 $p= 1.01E^{-23}$	0.071 $p= 1.19E^{-26}$	0.041 $p= 2.82E^{-06}$
Sexo	0.406 $p= 0.41$	0.467 $p= 0.392$	0.201 $p= 0.061$
Nivel sociocultural	0.055 $p= 0.94$	0.193 $p= 0.093$	0.069 $p= 0.857$

Cuadro 6.87. Coeficientes de correlación entre los índices secundarios clausales y las variables sociales en toda la muestra

Según los datos que se recogen en el cuadro 6.87, la escolaridad de los sujetos es la única variable social que guarda relación con las cláusulas estudiadas, ya que en los tres casos

⁴³ Nippold (2006) afirma que el desarrollo lingüístico entre los adultos difiere del desarrollo escolar en términos de velocidad y profundidad, y aparecen otros procesos cognitivos complejos como la reflexión metalingüística, el pensamiento abstracto y la comprensión del lenguaje no literal.

⁴⁴ Estos autores concluyen que el promedio de cláusulas por unidad terminal así como la intensidad de incrustación marcan diferencias significativas entre los sujetos de diferentes cursos, por lo que la variable edad sigue siendo significativa en las etapas universitarias.

⁴⁵ López Trejo (2013) realiza un estudio comparativo entre jóvenes de la etapa de Secundaria y universitarios y concluye que los estudiantes universitarios emplean más la subordinación.

⁴⁶ Torres González (2007), después del estudio de los índices huntianos de madurez sintáctica, no encuentra diferencias significativas entre autores canarios de distinto sexo.

se encuentra una probabilidad inferior al nivel $\alpha 0.05$. La correlación más alta la encontramos en las cláusulas sustantivas (0.071), seguidas de las adverbiales (0.041) y de las adjetivas (0.014). Esto nos indica que las cláusulas sustantivas dependen más del nivel de escolaridad de los encuestados que las otras dos cláusulas.

Las variables sexo y nivel sociocultural no se vinculan con ninguna de las tres cláusulas, pues en las tres construcciones correlacionadas con estas variables la probabilidad es superior al nivel de significación. La correlación más alta con estas dos variables la presentan las cláusulas sustantivas: 0.467 con el sexo y 0.193 con el nivel sociocultural.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES

A la luz de las propuestas generadas por Hunt en sus diferentes investigaciones sobre madurez sintáctica, consideraremos como índices secundarios no clausales aquellos elementos responsables de aumentar la longitud de la cláusula. Véliz (1986, pp.105-106) para los estudios en español opta, en este apartado, por cinco modificadores nominales: calificativos, posesivos, frases preposicionales, aposiciones y participios-adjetivos. Espinet de Jesús (1992, pp.60-61) sigue la clasificación elaborada por Véliz para estudiar estos índices en los escritores puertorriqueños. Sin embargo, Rodríguez Fonseca (1991b) y Torres González (1993) reajustarán este listado y mantendrán cuatro modificadores: calificativos, posesivos, frases preposicionales y aposiciones. Incluso, podremos encontrar trabajos, como el realizado por Bartolomé Rodríguez (2009) en el que se limita a estudiar únicamente tres modificadores nominales: calificativos, frases preposicionales y posesivos, aunque en estudios posteriores la misma autora (2021) emplea los mismos índices que Rodríguez Fonseca y Torres González.

Para nuestra investigación, como comentamos en el apartado de “Definición de variables”, los cuatro índices secundarios no clausales que vamos a analizar son los siguientes:

- Los adjetivos calificativos.
- Los determinantes posesivos.
- Los complementos preposicionales del nombre.
- Las aposiciones.

Al igual que en el análisis de los índices anteriores, aplicaremos los mismos estadígrafos y pruebas para conocer el empleo de estos índices por parte de los sujetos encuestados y su distribución con respecto a las variables escolaridad, sexo y nivel sociocultural.

7.1 ANÁLISIS DE LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS

Aunque la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) no distingue entre adjetivos calificativos y adjetivos determinativos, en nuestro estudio emplearemos esta denominación para referirnos a la categoría gramatical variable en género, número y grado, que modifica al sustantivo y expresa una cualidad de la cosa designada por él; descartando lo que Alarcos Llorach (1994) consideraba adjetivos determinativos. Empleamos esta nomenclatura por acercarnos a la realidad propia del alumnado que, en muchas ocasiones, sigue estudiando el adjetivo con el apelativo de calificativo, a pesar de distinguir claramente entre adjetivos y determinantes.

• RESULTADOS DE CAL/UT SEGÚN ESCOLARIDAD

En el primer cuadro de este apartado recogemos los resultados de los promedios, desviaciones típicas, coeficientes de variación (crecimiento) y rangos de calificativos por unidad terminal según la variable escolaridad.

CURSO	\bar{X}	σ	CREC%	RANGO
2° EP	0.12	0.16	19.35%	0.00-0.80
4° EP	0.17	0.09	27.42%	0.03-0.38
6° EP	0.26	0.16	41.93%	0.00-0.81
2° ESO	0.26	0.11	41.93%	0.07-0.77
4° ESO	0.43	0.16	69.35%	0.14-0.83
2° BACH	0.62	0.19	100%	0.35-1.08

Cuadro 7.1. Resultados CAL/UT según escolaridad

El primer índice secundario no clausal, los adjetivos calificativos por unidad terminal, aumenta según se avanza en la escolaridad del estudiantado encuestado. Como se aprecia en el cuadro 1, en 2° de Primaria nos encontramos con una media de 0.12, la más baja de todos los cursos analizados. La frecuencia de uso sigue en aumento hasta el último curso de Primaria y

2º de ESO, que presentan el mismo promedio (0.26). Después, en el resto de Secundaria, continúa el incremento.

La menor desviación la encontramos en 4º de Primaria (0.09) y la mayor, en 2º de Bachillerato (0.19). El coeficiente de variación también refleja el aumento progresivo de calificativos. A medida que se avanza en la escolaridad, como se puede observar, el crecimiento es mayor.

En cuanto al rango, las mayores oscilaciones las encontramos en 2º y 6º de Primaria y la menor, en 4º de Primaria. Debemos señalar que un total de veinte encuestados de 2º de Primaria y un único sujeto de 6º de Primaria no emplean adjetivos calificativos en sus composiciones. El resto hacen uso, al menos en una ocasión, de esta categoría gramatical.

1. mi abuela estaba *muy feliz* (Sujeto 015; [2º EP])
2. mis amigos me odian por mi *horrible* pelo *negro* (Sujeto 069; [4º EP])
3. pero la amistad no es tarea *fácil* (Sujeto 105; [6º EP])
4. Érase una vez una gaviota *negra muy joven* (Sujeto 130; [2º ESO])
5. sufren acoso *escolar* por el *simple* hecho de que algunas personas...(Sujeto 192; [4º ESO])
6. para impulsarnos a mejorar de forma *realista* y *positiva* nuestra vida (Sujeto 229; [2º BAC])

El concepto de adjetivo calificativo se introduce por primera vez durante 2º de Primaria, una vez que se ha explicado y entendido el sustantivo, que es la primera categoría gramatical que se trabaja con el alumnado. A lo largo de toda la Primaria se sigue ahondando en el adjetivo y se empieza a vincular dicha categoría con las descripciones y los textos descriptivos. En Secundaria, se recuperan los conceptos aprendidos en la etapa anterior para profundizar en ellos y encaminar al alumnado hacia las construcciones subordinadas. De ahí que se pueda apreciar una presencia constante de adjetivos calificativos a lo largo de toda la escolaridad y un aumento de su frecuencia durante el avance.

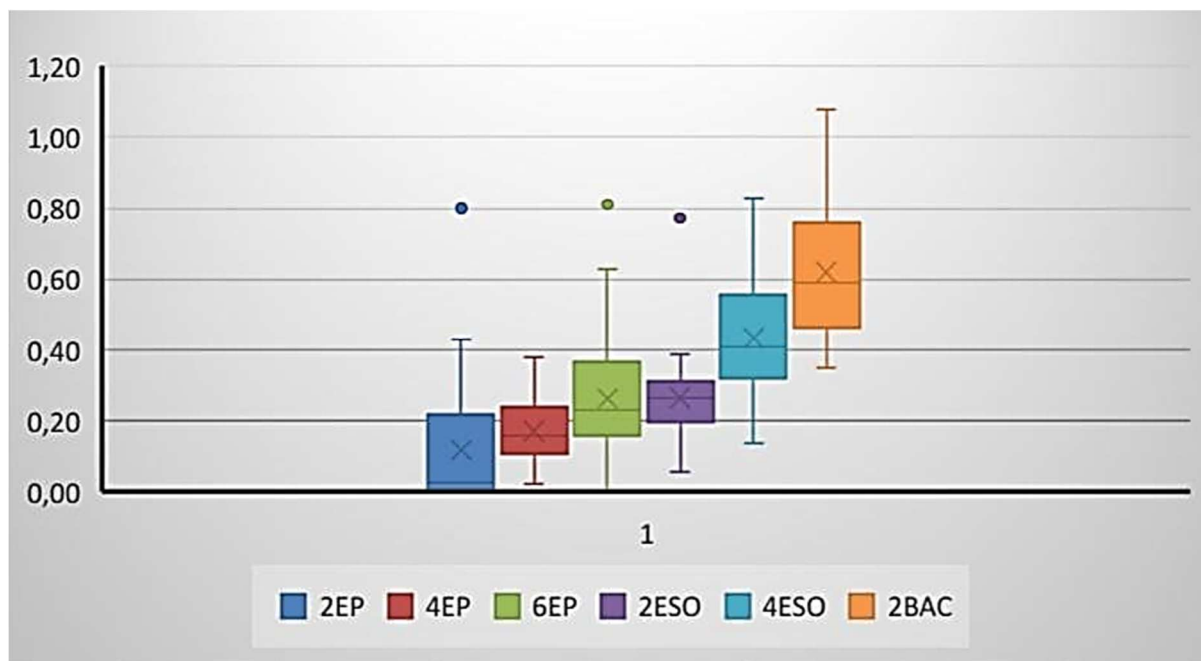


Gráfico 7.1. Promedio de calificativos por unidad terminal según escolaridad

Tal como se confirma con el gráfico 7.1, el promedio de adjetivos calificativos por unidad terminal aumenta a medida que se avanza en la escolaridad de los encuestados. En 2º de Primaria se observa, como ya comentamos anteriormente, una elevada presencia de sujetos que no emplean esta categoría gramatical en sus escritos. También se aprecia en ese curso la presencia de un valor atípico (*outlier*) que supera el rango intercuartil superior.

En 4º de Primaria, nos encontramos con que todos los encuestados utilizan los adjetivos en sus composiciones y es el curso, junto con 2º de ESO, que presenta el mayor estrechamiento en la agrupación de los datos.

Los datos más elevados y dispersos de toda la Primaria los hallamos en el último curso, que también presenta un sujeto que no emplea los adjetivos, de ahí que el bigote inferior arranque desde el eje horizontal, y otro que lo hace de forma excesiva.

Los estudiantes de 2º de ESO muestran el mismo promedio que el alcanzado por el alumnado de 6º de Primaria, aunque con una desviación menos dispersa y una mediana superior. También podemos observar la presencia de un valor que se aparta del cuerpo principal de datos.

La progresión sigue aumentando progresivamente en los dos últimos cursos estudiados.

Para poder descubrir la presencia de diferencias significativas entre los distintos promedios de calificativos por unidad terminal, recurrimos a un análisis de varianza. Los resultados se muestran en los siguientes cuadros.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	4.70	0.12	0.03
4° Primaria	6.83	0.17	0.01
6° Primaria	10.52	0.26	0.03
2° ESO	10.59	0.26	0.01
4° ESO	17.38	0.43	0.03
2° Bachillerato	24.83	0.62	0.04

Cuadro 7.2. Datos de suma, promedio y varianza según escolaridad para CAL/UT

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	6.91	5	1.38	59.40	9.4E ⁻⁴⁰	2.25
Dentro de grupos	5.44	234	0.023			
Total	12.35	239				

Cuadro 7.3. Análisis de varianza para la CAL/UT

Con los datos recogidos en los cuadros anteriores, podemos afirmar que existe significación para el promedio de adjetivos calificativos por unidad terminal, porque el valor de la F de Snedecor (59.40) es superior a su valor crítico (2.25) y su probabilidad (9.4E⁻⁴⁰) es inferior al nivel de significación $\alpha 0.05$.

En el cuadro 7.4, recogemos los resultados de la prueba de Scheffé entre cursos correlativos para comprobar la existencia de diferencias significativas entre ellos. Solamente podemos hablar de diferencias significativas entre los dos primeros cursos de Primaria estudiados, ya que es el único dato que supera el valor crítico para F (2.25). Esto lo podemos achacar al alto número de sujetos de 2° de Primaria que no emplean los adjetivos calificativos, si lo comparamos con la totalidad de encuestados de 4° de Primaria que sí lo hacen. Ningún otro resultado entre cursos sobrepasa el valor crítico para F, por lo que no podemos hablar de más diferencias significativas para este índice secundario no clausal.

Cursos analizados	Prueba de Scheffé	Significación
2° Primaria vs. 4° Primaria	3.51	☑
4° Primaria vs. 6° Primaria	0.31	✗
6° Primaria vs. 2° ESO	2.05	✗
2° ESO vs. 4° ESO	0.45	✗
4° ESO vs. 2° Bachillerato	0.72	✗

Cuadro 7.4. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para CAL/UT

Después de analizar este primer índice secundario no clausal según el nivel de escolaridad, a pesar de que no haya diferencias significativas entre la mayoría de los cursos correlativos, sí podemos observar que los alumnos son sintácticamente más maduros a medida que superan los distintos cursos académicos. Se cumplen, por tanto, las expectativas propuestas en los distintos currículos oficiales sobre la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos en cuanto al adjetivo calificativo se refiere.

- **RESULTADOS DE CAL/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y SEXO**

En el cuadro 7.5 recogemos los resultados obtenidos por los encuestados, según las variables escolaridad y sexo, para el primer índice secundario no clausal de madurez sintáctica, el promedio de adjetivos calificativos por unidad terminal.

	Masculino			Femenino		
	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	0.12	0.18	0.00-0.80	0.12	0.15	0.00-0.43
4° Primaria	0.18	0.10	0.03-0.38	0.16	0.07	0.04-0.36
6° Primaria	0.23	0.12	0.05-0.40	0.29	0.19	0.00-0.81
2° ESO	0.24	0.08	0.06-0.36	0.28	0.13	0.07-0.77
4° ESO	0.45	0.17	0.20-0.82	0.42	0.16	0.14-0.72
2° Bachillerato	0.62	0.19	0.35-1.08	0.62	0.19	0.36-1.00

Cuadro 7.5. Resultados de CAL/UT según escolaridad y sexo

Podemos observar que en 2° de Primaria los estudiantes de ambos sexos obtienen el mismo promedio de adjetivos calificativos por unidad terminal (0.12). La desviación es ligeramente superior entre los varones (0.18). En los dos casos, nos encontramos con sujetos que no emplean esta categoría; y entre los varones apreciamos la mayor oscilación del curso (0.00-0.80); aunque este extremo tan alto se corresponde con el valor atípico que comentamos en el gráfico 1.

En 4° de Primaria, son los informantes masculinos los que presentan un mayor promedio (0.18) y una desviación más alta (0.10) que sus compañeras de curso. La oscilación en el rango de ambos grupos es bastante similar. Todo el alumnado de este curso emplea el adjetivo calificativo por lo menos una vez en sus textos escritos.

En el último curso de la Primaria, las chicas obtienen un promedio mayor y una desviación más elevada. Sin embargo, entre las encuestadas encontramos una informante que no utiliza el adjetivo calificativo y otra que es considerada *outlier*, tal como señalamos en el gráfico 7.1; de ahí que salga un rango tan dispar en comparación con los niños.

En 2° de ESO, los datos son bastante similares a los presentados en 6° de Primaria. Las niñas superan a los chicos en promedio y desviación; y, al igual que ocurrió en el curso anterior, la presencia de un valor atípico entre las informantes femeninas hace que su rango experimente una mayor dispersión.

Los varones de 4° de ESO consiguen un mayor promedio que las chicas y el resto de los datos es bastante similar en ambos sexos.

En 2º de Bachillerato, al igual que en 2º de Primaria, los informantes de ambos sexos presentan el mismo promedio (0.62), aunque, en esta ocasión, también se igualan en la desviación típica (0.19) y consiguen una oscilación en el rango bastante similar.

Como se puede apreciar en el gráfico 7.2, el promedio de calificaciones por unidad terminal entre los varones aumenta a medida que se avanza en la escolaridad; sin embargo, entre las chicas se distingue un ligero retroceso en 2º de ESO con respecto al curso inmediatamente anterior, para continuar con el progreso ascendente hasta 2º de Bachillerato. Los informantes masculinos superan a sus pares femeninos en dos cursos (4º de Primaria y 4º de ESO) y son superados por ellas en otros dos (6º de Primaria y 2º de ESO); mientras que en los otros cursos académicos restantes (2º de Primaria y 2º de Bachillerato) se produce una igualdad de promedios entre ambos.

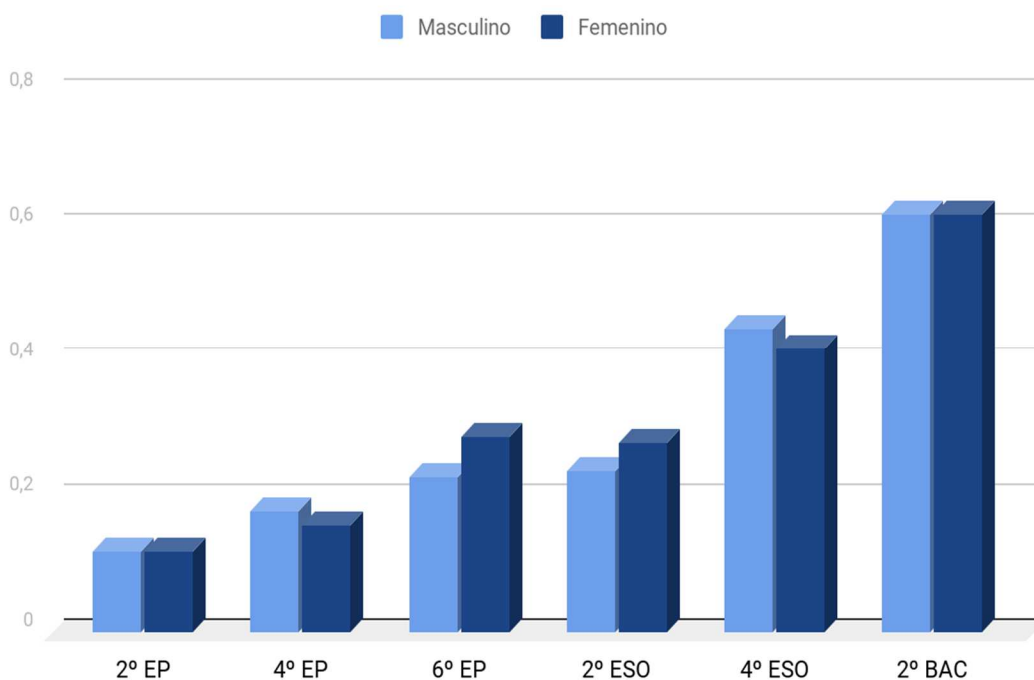


Gráfico 7.2. Resultados CAL/UT según escolaridad y sexo

Según los datos recogidos en el cuadro 7.6, rechazamos la hipótesis nula sobre igualdad de medias, ya que el valor F de Snedecor (3.05) es superior al nivel de significación asignado (0.05).

Valor F	Probabilidad T	Varianzas iguales			Varianzas distintas		
		Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad	Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad
3.05	2E ⁻⁰⁹	-0.31	238	0.38	-0.31	238	0.38

Cuadro 7.6. Comparación de medias de CAL/UT según escolaridad y sexo

Aplicamos, igualmente, la prueba t de Student para conocer, como ya realizamos en índices anteriores, la existencia de diferencias significativas entre las medias obtenidas por los estudiantes de ambos sexos. Nos fijamos en las cifras para varianzas iguales porque, como acabamos de mencionar, la hipótesis nula fue rechazada. La probabilidad de la distribución t de Student en este grupo (0.38) es superior al nivel de significación (0.05), por lo que podemos confirmar que las diferencias de medias en el promedio de adjetivos calificativos por unidad terminal para la variable sexo no son significativas.

Los resultados sobre las diferencias de medias para la variable sexo en cada uno de los diferentes cursos estudiados quedan plasmados en el cuadro 7.7.

	Valor t	Probabilidad	Significación
2° EP	0.07	0.47	×
4° EP	0.55	0.29	×
6° EP	-1.26	0.11	×
2° ESO	-1.13	0.13	×
4° ESO	0.45	0.33	×
2° BAC	0.08	0.47	×

Cuadro 7.7. Diferencias de medias según sexo para CAL/UT

Tal como se refleja en el cuadro anterior, todos los cursos presentan una probabilidad de la t de Student superior al nivel de significación asignado, por lo que afirmamos que las diferencias de medias obtenidas para este primer índice secundario no clausal en relación con la variable sexo no son significativas en ningún curso estudiado.

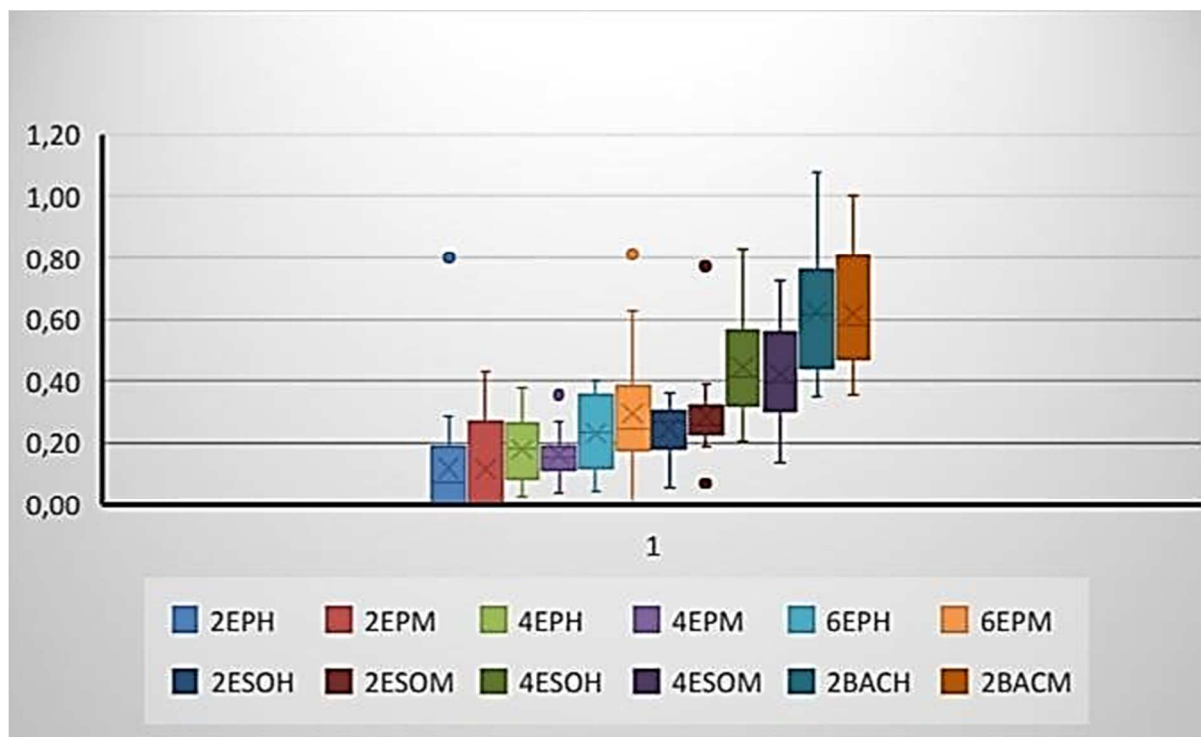


Gráfico 7.3. Primer índice secundario no clausal CAL/UT según variables escolaridad y sexo

En el gráfico 7.3, podemos observar que el empleo de adjetivos calificativos aumenta a medida que se avanza en la escolaridad de los informantes. En 2º de Primaria, las cajas de los estudiantes de ambos sexos parten del eje horizontal, lo que señala la existencia de sujetos que no utilizan todavía esta categoría gramatical. Las niñas de este curso presentan la mayor dispersión de los datos de toda la Primaria. Observamos entre los varones de este curso un dato atípico proporcionado por uno de los informantes que hace un uso desmesurado de los adjetivos calificativos en relación con el resto de sus compañeros.

En 4º de Primaria, la media y la mediana de los varones superan a las obtenidas por las chicas; aunque los datos de ellas están menos dispersos y son más homogéneos, con la presencia, incluso, de un *outlier* que se equipara a los datos del bigote superior de los niños.

En el último curso de Primaria, se produce el primer gran salto en el empleo de adjetivos con respecto a los niveles educativos anteriores. La media de las encuestadas es superior a la que presentan los varones, pero hay que señalar que en los datos de ellas observamos cómo el bigote inferior arranca desde el eje horizontal y existe una informante que presenta un dato atípico por encima de la caja.

Los datos de 2º de ESO son similares a los de 6º de Primaria, aunque en esta ocasión, como se puede observar, la dispersión es menor. La media de los chicos es inferior a la

conseguida por sus compañeras y, entre ellas, nos encontramos con dos sujetos que presentan datos atípicos, uno por debajo de la media y otro por encima.

El segundo gran salto, el más abultado, lo hallamos entre los estudiantes de 4° de ESO. Los alumnos de ambos sexos muestran resultados bastante parecidos, aunque la media es ligeramente superior entre los informantes masculinos. Y el último gran salto lo realizan los estudiantes de 2° de Bachillerato, que consiguen el promedio más alto de todos los cursos. Igualmente, los dos sexos lucen unos datos similares.

- **RESULTADOS DE CAL/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y NIVEL SOCIOCULTURAL**

En los siguientes cuadros se muestran los resultados de los promedios de adjetivos calificativos por unidad terminal según las variables escolaridad y nivel sociocultural.

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° PRIMARIA	Bajo	0.09	0.11	90%	0.00-0.33
	Medio	0.13	0.13	130%	0.00-0.43
	Alto	0.10	0.23	100%	0.00-0.80

Cuadro 7.8. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° PRIMARIA	Bajo	0.18	0.09	138.46%	0.07-0.38
	Medio	0.19	0.09	146.15%	0.03-0.36
	Alto	0.13	0.07	100%	0.03-0.27

Cuadro 7.9. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
6° PRIMARIA	Bajo	0.20	0.13	57.14%	0.06-0.39
	Medio	0.21	0.11	60%	0.00-0.41
	Alto	0.35	0.18	100%	0.05-0.81

Cuadro 7.10. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° ESO	Bajo	0.24	0.06	82.76%	0.18-0.33
	Medio	0.25	0.08	86.21%	0.06-0.36
	Alto	0.29	0.14	100%	0.16-0.77

Cuadro 7.11. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° ESO	Bajo	0.56	0.15	127.27%	0.33-0.82
	Medio	0.39	0.17	88.64%	0.14-0.83
	Alto	0.44	0.14	100%	0.20-0.72

Cuadro 7.12. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° BAC	Bajo	0.54	0.15	84.37%	0.36-0.76
	Medio	0.62	0.20	96.87%	0.40-1.08
	Alto	0.64	0.20	100%	0.35-0.95

Cuadro 7.13. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC

Los resultados de 2° de Primaria muestran que el nivel sociocultural medio obtiene el mayor promedio de calificativos por unidad terminal (0.13), seguido por el estrato alto (0.10)

y, por último, el bajo (0.09). La desviación más alta la encontramos en el nivel alto (0.23), pero habría que señalar que el rango oscila entre cifras bastante dispares. La mayor cifra del rango pertenece, como ya comentamos, a un *outlier*; y esa presencia ocasiona una dispersión tan acusada. En todos los niveles existen sujetos que no emplean los adjetivos en sus composiciones escritas.

En 4° de Primaria, otra vez los encuestados del nivel medio consiguen el mayor promedio de calificativos (0.19), pero esta vez, seguido por el estrato bajo (0.18) y, en último lugar, del alto (0.13). Las desviaciones típicas son bastante similares, datos que se pueden confirmar en los rangos. La más baja la presenta el estrato alto (0.07) y los otros dos niveles muestran la misma desviación (0.09). Al contrario que ocurría en 2° de Primaria, todos los sujetos de este curso utilizan los adjetivos, al menos en una ocasión. El empleo que se hace de esta categoría gramatical es más moderado, ya que no hallamos grandes dispersiones en los rangos.

El cuadro 7.10 señala que el promedio más alto de 6° de Primaria lo consigue el nivel sociocultural alto (0.35), muy por encima del estrato medio (0.21) y del bajo (0.20). La cifra superior del rango del nivel alto (0.81) se justifica con la presencia del dato atípico de un único sujeto. Todos los encuestados de los estratos bajo y alto hacen uso de calificativos en sus textos escritos; sin embargo, en el nivel medio, nos encontramos con sujetos que no los emplean. La desviación más alta la presenta el nivel alto (0.18), seguido del estrato bajo (0.13) y el medio (0.11).

En 2° de ESO encontramos una distribución bastante parecida a la de 6° de Primaria. El mayor promedio lo presenta el nivel sociocultural alto (0.29); después, el estrato medio (0.25) y, por último, el bajo (0.24). La misma evolución la podemos hallar en la desviación típica de los distintos niveles socioculturales: desde el estrato alto (0.14) hasta el bajo (0.06). El rango más disperso lo presenta el nivel alto (0.16-0.77), aunque hay que señalar la presencia de un sujeto con un dato atípico, que ocasiona el despunte en la oscilación.

El cuadro 7.12 refleja los datos de 4° de ESO. En esta ocasión, el nivel sociocultural bajo presenta la media más alta (0.56). En este estrato, destaca la cifra del rango inferior (0.33), que es la más alta de todas hasta este momento. Se percibe, por tanto, un uso más extendido de los adjetivos calificativos a partir de este curso. El estrato alto presenta la segunda media más alta (0.44) y la desviación más baja (0.14). Y el nivel medio consigue el promedio más bajo (0.39) y la desviación más alta (0.17).

En 2° de Bachillerato, según los datos reflejados en el cuadro 7.13, el nivel sociocultural alto obtiene la mayor media del curso (0.64), seguido del estrato medio (0.62) y el bajo (0.54).

Los dos niveles superiores presentan la misma desviación (0.20) y superan a la conseguida por el estrato bajo (0.15). Observamos ya un uso bastante extendido de los calificativos; incluso, en el nivel medio, destacamos encuestados que emplean más de un adjetivo por cada una de las unidades terminales.

Después de comentar los resultados de cada nivel sociocultural, no podemos afirmar que exista relación entre este factor y el primer índice secundario no clausal. El nivel medio destaca en los cursos inferiores, 2º y 4º de Primaria, y obtiene los peores resultados en 4º de ESO; el nivel alto sobresale en 6º de Primaria, 2º de ESO y 2º de Bachillerato, pero en 2º de Primaria presenta los resultados más bajos; y el estrato bajo despunta en 4º de ESO, pero consiguen los datos más débiles en 2º y 6º de Primaria, 2º de ESO y 2º de Bachillerato.

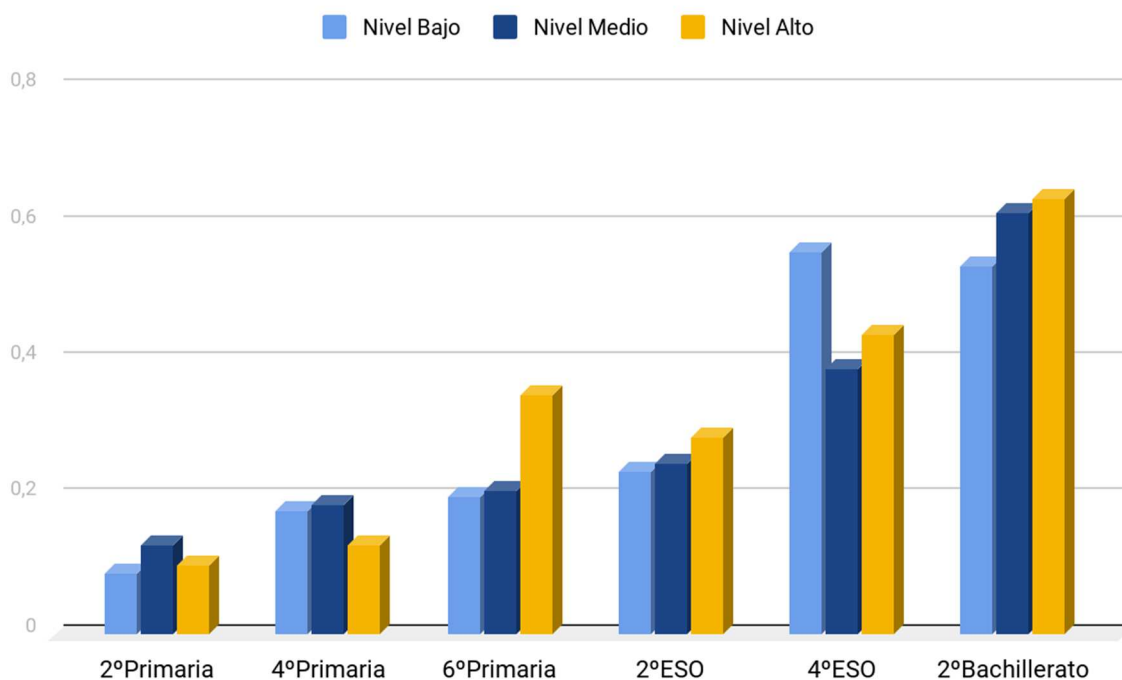


Gráfico 7.4. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural

Elaboramos un análisis de varianza para intentar descubrir diferencias significativas entre las medias de los distintos cursos para el promedio de calificativos por unidad terminal. Los resultados quedan recogidos en el cuadro 7.14.

	F	Probabilidad	Significación
2° EP	0.23	0.80	×
4° EP	2.01	0.15	×
6° EP	4.34	0.02	☑
2° ESO	0.95	0.40	×
4° ESO	2.46	0.10	×
2° BAC	0.38	0.68	×

Cuadro 7.14. Diferencias de medias de CAL/UT según nivel sociocultural

Para el promedio de adjetivos calificativos por unidad terminal, según los datos recogidos en el cuadro anterior, solo podemos hablar de existencia de significación entre las medias en 6° de Primaria, ya que es el único que presenta una probabilidad inferior al nivel de significación asignado (0.05).

Los resultados obtenidos en el análisis de varianza para los distintos niveles socioculturales se recogen en los siguientes cuadros:

	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Nivel Bajo	1.19	5	0.24	14.94	1.4E ⁻⁰⁷	2.51
Nivel Medio	2.59	5	0.52	28.15	6.1E ⁻¹⁸	2.30
Nivel Alto	3.02	5	0.60	19.99	4.4E ⁻¹³	2.32

Cuadro 7.15. Análisis de varianza de CAL/UT para los distintos niveles socioculturales

	Nivel Bajo			Nivel Medio			Nivel Alto		
	Suma	Promedio	Varianza	Suma	Promedio	Varianza	Suma	Promedio	Varianza
2° EP	0.77	0.09	0.01	2.70	0.13	0.02	1.23	0.10	0.06
4° EP	1.45	0.18	0.01	3.83	0.19	0.01	1.55	0.13	0.005
6° EP	1.19	0.20	0.02	4.06	0.21	0.01	5.28	0.35	0.04
2°ESO	1.18	0.24	0.004	4.70	0.25	0.01	4.71	0.29	0.02
4°ESO	3.34	0.56	0.03	6.60	0.39	0.03	7.44	0.44	0.02
2° BAC	2.17	0.54	0.03	8.73	0.62	0.04	11.53	0.64	0.04

Cuadro 7.16. Datos de suma, promedio y varianza de los tres niveles socioculturales para CAL/UT

En el nivel sociocultural bajo, observamos que el valor de la F de Snedecor es de 2.51 y su probabilidad es de $1.4E^{-07}$. Al ser dicha probabilidad inferior al nivel de significación $\alpha 0.05$, podemos afirmar que las diferencias entre las medias son significativas. La mayor diferencia, según la prueba de Scheffé, entre cursos correlativos, la encontramos en 4° de ESO (0.56), con respecto al curso anterior (0.24).

Para el estrato medio, las diferencias vuelven a ser significativas, por tener una probabilidad inferior ($6.1E^{-18}$) al nivel de significación asignado. Después de realizar la prueba de Scheffé, si tomamos como valor crítico 2.30, concluimos que el promedio de adjetivos calificativos por unidad terminal no presenta diferencias significativas entre los distintos cursos.

En el nivel sociocultural alto, la F de Snedecor es 19.99 y la probabilidad es $4.4E^{-13}$. Encontramos otra vez diferencias significativas entre las medias de este nivel, ya que el nivel de significación, como ya hemos dicho, está ubicado en 0.05. La prueba de Scheffé nos desvela que no existen diferencias significativas entre cursos correlativos.

- **RESULTADOS DE CAL/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOCULTURAL**

A continuación se muestran una serie de cuadros (7.17-7.22) que recogen los resultados obtenidos para el promedio de calificativos por unidad terminal según las variables sexo, nivel sociocultural y escolaridad.

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	Bajo	0.09	0.07	0.00-0.15	0.08	0.14	0.00-0.33
	Medio	0.12	0.10	0.00-0.29	0.14	0.15	0.00-0.43
	Alto	0.15	0.29	0.00-0.80	0.06	0.12	0.00-0.33

Cuadro 7.17. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° Primaria	Bajo	0.24	0.09	0.14-0.38	0.12	0.04	0.07-0.18
	Medio	0.18	0.09	0.03-0.32	0.21	0.08	0.10-0.36
	Alto	0.11	0.09	0.03-0.27	0.14	0.04	0.04-0.19

Cuadro 7.18. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
6° Primaria	Bajo	0.19	0.14	0.06-0.39	0.21	0.11	0.07-0.33
	Medio	0.22	0.11	0.05-0.38	0.21	0.10	0.00-0.41
	Alto	0.25	0.10	0.05-0.40	0.50	0.18	0.30-0.81

Cuadro 7.19. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° ESO	Bajo	0.22	0.04	0.18-0.28	0.26	0.06	0.20-0.33
	Medio	0.25	0.11	0.06-0.36	0.25	0.07	0.07-0.36
	Alto	0.25	0.07	0.16-0.35	0.39	0.20	0.25-0.77

Cuadro 7.20. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° ESO	Bajo	0.54	0.20	0.33-0.82	0.57	0.04	0.52-0.63
	Medio	0.50	0.17	0.25-0.83	0.31	0.11	0.14-0.54
	Alto	0.38	0.13	0.20-0.64	0.52	0.12	0.33-0.72

Cuadro 7.21. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° BAC	Bajo	0.76			0.47	0.08	0.36-0.56
	Medio	0.59	0.22	0.40-1.08	0.67	0.17	0.49-1.00
	Alto	0.64	0.18	0.35-0.90	0.64	0.22	0.39-0.95

Cuadro 7.22. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° BAC

En el cuadro 7.17, podemos observar que los niños de 2° de Primaria superan en promedio a sus compañeras en los niveles socioculturales bajo y alto. Entre los varones, el estrato alto presenta la mayor media (0.15), mientras que, entre las chicas, este mismo estrato consigue el menor promedio de calificativos por unidad terminal (0.06). El nivel medio de las informantes consigue la media más alta (0.14) entre las encuestadas. La desviación típica entre las chicas es bastante similar en los tres niveles socioculturales. Sin embargo, la desviación del estrato alto masculino (0.29) supera al resto del curso, debido a la presencia de un sujeto que emplea los adjetivos calificativos muy por encima de los demás alumnos y que provoca una oscilación en el rango bastante amplia (0.00-0.80).

En 4° de Primaria, los niños solo superan a sus pares femeninos en el nivel sociocultural bajo (0.24), en el que consiguen doblar la media obtenida por ellas (0.12). En los otros dos estratos, son ellas las que obtienen un promedio más alto. Entre los varones, el nivel bajo presenta la media más alta, seguida por la del estrato medio (0.18) y, por último, por la del alto (0.11). Los tres niveles muestran la misma desviación típica (0.09) y la oscilación más amplia del rango la encontramos en el estrato medio (0.03-0.32). Debemos recalcar la cifra menor del rango del nivel bajo (0.14), ya que aventaja de forma destacable al resto de los niveles (0.03). En cuanto a las niñas, el nivel medio es el que obtiene el mayor promedio (0.21) y la desviación más alta (0.08); y el estrato bajo, la menor media (0.12) y la misma desviación (0.04) que el nivel alto. El dato superior del rango del nivel medio femenino (0.36) se distancia del obtenido por el resto de las alumnas y se asemeja al conseguido por los niños de los niveles bajo y medio.

Los resultados recogidos en el cuadro 7.19 para 6° de Primaria muestran que los niveles socioculturales altos de ambos sexos superan al resto de los estratos. Los chicos del nivel bajo obtienen la media más baja (0.19) y la desviación más alta (0.14) entre los informantes de su mismo sexo. La oscilación en los rangos masculinos de los tres niveles es bastante similar. Distintos son los resultados que presentan las alumnas de este curso. El estrato alto de las chicas obtiene un promedio muy superior al resto de los niveles (0.50) y una desviación bastante alta (0.18). Destaca en este nivel que la cifra inferior de su rango (0.30) se equipara a los datos superiores de los rangos del resto del curso e, igualmente, presenta una cifra superior del rango (0.81) muy alejada de las demás. Hay que señalar que esta última cifra se corresponde con un dato atípico, ya nombrado anteriormente, de una alumna que llega a utilizar el adjetivo calificativo hasta en treinta ocasiones durante su composición escrita:

7. sonó el *ruidoso* despertador, bueno, no, odio los despertadores los *maravillosos* fin de semanas, así que me desperté y estaba toda la *acogedora* casa *llena* de *coloridos* globos, me sorprendí bastante sobre todo al ver que mis *fantásticos* amigos estaban en la *limpia* cocina con un *rico* pastel que lo veías y se te caían las *asquerosas* babas (Sujeto 116; [6° EP])

También hay que destacar la existencia de una alumna del nivel sociocultural medio que no hace uso de los adjetivos calificativos, lo que la equipara a los resultados obtenidos por el alumnado de 2° de Primaria.

En 2° ESO, según los datos del cuadro 7.20, podemos observar cómo las estudiantes aventajan a sus compañeros en los niveles bajo y alto. El estrato medio presenta el mismo promedio (0.25) en ambos sexos, aunque la desviación es ligeramente superior entre los varones (0.11). En este mismo estrato, podemos apreciar los datos más bajos en el rango de todo el curso. El único promedio que destaca sobre el resto es el obtenido por las informantes del nivel sociocultural alto (0.39), que superan con creces al resto del alumnado de este curso, aunque también presentan la mayor desviación típica (0.20) y la oscilación más amplia (0.25-0.77). Este dato se justifica por la presencia de dos sujetos que, como se puede apreciar en el gráfico 7.3, muestran unas cifras atípicas, una por exceso y otra por defecto.

Los datos recogidos en el cuadro 7.21 demuestran que los estratos bajos de ambos sexos en 4° de ESO consiguen el mayor promedio entre sus iguales. Los resultados más bajos los encontramos entre los chicos del nivel sociocultural alto (0.38) y las chicas del estrato medio (0.31), datos más cercanos a los obtenidos por los informantes de 2° de ESO que a los del presente curso. El promedio más alto de calificativos por unidad terminal lo consiguen las escolares del nivel bajo (0.57), con la desviación típica menor (0.04) y una oscilación en el rango bastante reducida (0.52-0.63) y con una cifra inferior muy por encima a la conseguida por el resto del alumnado de 4° de ESO, lo que demuestra unos resultados óptimos.

En 2° de Bachillerato, aunque es un dato aislado, el único informante masculino del estrato bajo obtiene el mayor promedio de todo el curso. Los niveles socioculturales alto y medio de ambos sexos presentan unas cifras bastante similares, tanto en el promedio como en la desviación típica. El menor promedio del curso y la desviación más estrecha los encontramos en el nivel bajo femenino (0.47). Si nos centramos en el rango, podemos observar que el estrato medio de los dos sexos, tal como se plasma en los ejemplos siguientes, emplea uno o más adjetivos calificativos por unidad terminal.

8. La intención *final* del *ilustre* personaje era transmitir esas actitudes *emocionales* completamente *distintas* en las que evocar un *buen futuro parecido* a ese pasado *glorioso* (Sujeto 206; [2° BAC])
9. Finalmente usó un tono *optimista y esperanzador* con aquellas personas *pesimistas* para enseñarles que *nuevos brotes verdes* pueden salir de la tierra *árida y yerma* (Sujeto 234; [2° BAC])

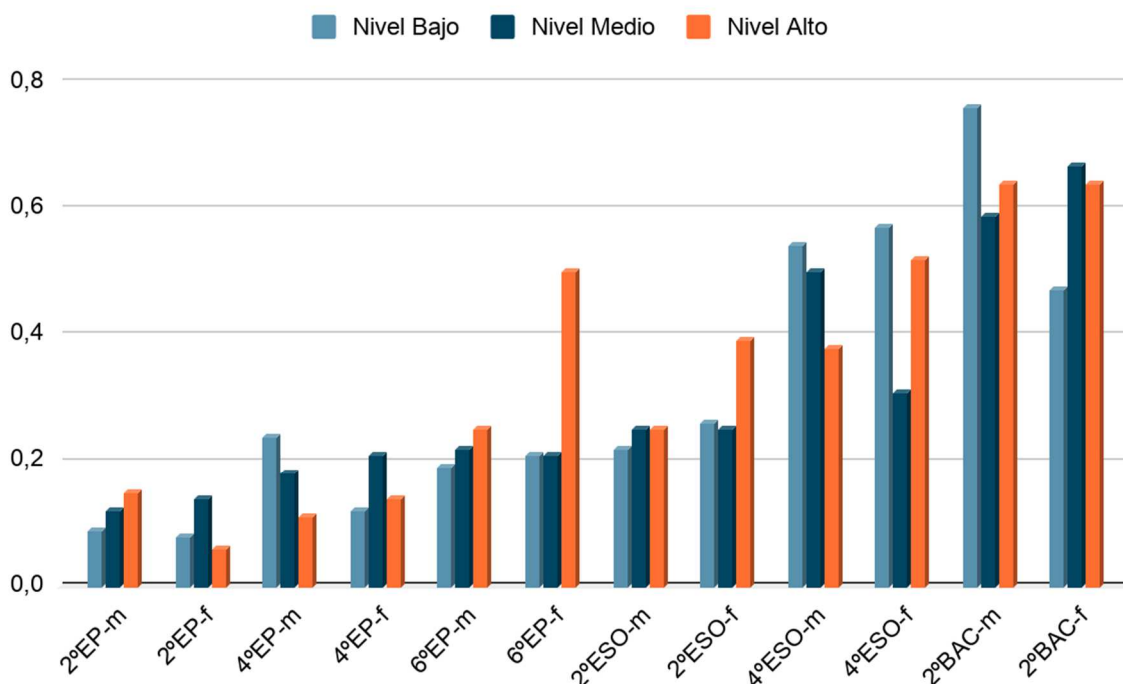


Gráfico 7.5. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural

Después de analizar los anteriores cuadros y gráficos, percibimos que los estudiantes superan en seis ocasiones a sus compañeras, mientras que son superados por ellas en diez. En dos ocasiones se produce una igualdad en los promedios obtenidos. Solo en 2º de ESO apreciamos la superioridad de las escolares frente a los chicos, ya que en el resto de los cursos apreciamos una alternancia entre ambos sexos. Si comparamos los niveles socioculturales por separado, observamos que en el bajo ambos sexos superan a sus iguales en tres de los seis cursos analizados. En cuanto al nivel medio, las chicas aventajan a sus compañeros en tres cursos; los chicos en dos; y se da una igualdad de promedios en 2º de ESO. La mayor desigualdad la hallamos en el estrato alto porque los varones consiguen superar a las chicas hasta en cuatro cursos distintos.

Al igual que ocurría con los índices anteriores, la única variable que incide sobre el promedio de calificativos por unidad terminal es el grado de escolaridad de los encuestados, ya que el sexo y el nivel sociocultural no repercuten en su proceso de madurez sintáctica.

7.2 ANÁLISIS DE LOS DETERMINANTES POSESIVOS

Desde la aparición de la primera gramática elaborada por Nebrija en 1492, la clasificación de los tipos de palabras ha evolucionado hasta llegar a la *Nueva Gramática* de la RAE. El cuadro 7.23 recoge un breve esquema de la evolución sufrida por los distintos tipos de palabras desde la primera gramática, pasando por algunos de los tratados académicos, hasta la actualidad.

GRAMÁTICA DE NEBRIJA (1492)	1ª GRAMÁTICA DE LA RAE (1771)	ESBOZO DE LA RAE (1973)	GRAMÁTICA DE ALARCOS (1994)	NUEVA GRAMÁTICA DE LA RAE (2009)
<i>partes de la oración</i>			<i>clases de palabras o unidades del enunciado</i>	<i>clases sintácticas</i>
NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE	SUSTANTIVO	SUSTANTIVO
	nombre sustantivo nombre adjetivo	nombre sustantivo nombre adjetivo	adjetivo calificativo	ADJETIVO
ARTÍCULO	ARTÍCULO	artículo	ADJETIVO	DETERMINANTE
PRONOMBRE	PRONOMBRE	pronombre adjetivo	adjetivo determinativo	
		pronombre sustantivo	sustantivo	PRONOMBRE
VERBO	VERBO	VERBO	VERBO	VERBO
GERUNDIO				
NOMBRE PARTICIPIAL INFINITO				
PARTICIPIO				
PARTICIPIO	PARTICIPIO			
PREPOSICIÓN	PREPOSICIÓN	PREPOSICIÓN	preposición	PREPOSICIÓN
CONJUNCIÓN	CONJUNCIÓN	CONJUNCIÓN	conjunción	CONJUNCIÓN
ADVERBIO	ADVERBIO	ADVERBIO	ADVERBIO	ADVERBIO
	INTERJECCIÓN	INTERJECCIÓN	INTERJECCIÓN	INTERJECCIÓN

Cuadro 7.23. Resumen de la evolución de la clasificación de tipos de palabras desde 1492 hasta 2009 (Fuente: Delgado Torrico, 2016)

En el caso concreto que nos concierne en este apartado, los posesivos, observamos que han experimentado varios cambios de nomenclatura, por lo que, dependiendo del momento en el que se realiza el estudio, podemos encontrarnos investigaciones que hablan de *posesivos*, *adjetivos posesivos*, *determinantes posesivos*, *pronombres adjetivos*... La *Nueva Gramática de la Lengua Española* expone lo siguiente:

Suele aceptarse hoy que los artículos, los demostrativos y los posesivos constituyen la clase gramatical de los determinantes o determinativos. Si se interpreta este término en un sentido amplio, de forma que dé cabida a otras unidades que legitiman a los sustantivos como argumentos de un predicado, la clase de determinantes se amplía para dar cabida a los cuantificadores pronominales (alguna, tres, muchos, etc.) (2009, §1.9r).

Por tanto, para el presente estudio, nos quedamos con la última clasificación propuesta por la *NGLE* (2009, §18.2) y hablaremos de determinantes posesivos.

- **RESULTADOS DE POS/UT SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD**

A continuación, en el cuadro 7.24, se plasman los resultados obtenidos por los encuestados para el promedio de posesivos por unidad terminal y los correspondientes estadígrafos.

CURSO	\bar{X}	σ	CREC%	RANGO
2º EP	0.36	0.27	276.92%	0.00-1.25
4º EP	0.09	0.07	69.23%	0.00-0.26
6º EP	0.15	0.11	115.38%	0.00-0.64
2º ESO	0.10	0.08	76.92%	0.00-0.35
4º ESO	0.16	0.12	123.08%	0.02-0.68
2º BACH	0.13	0.09	100%	0.00-0.44

Cuadro 7.24. Resultados POS/UT según escolaridad

Según los datos recogidos en el cuadro anterior, podemos observar que 2º de Primaria presenta el mayor coeficiente de variación en el uso de los posesivos en sus composiciones escritas (276.92%), muy por encima del resto de los cursos analizados. En su rango, también podemos apreciar un dato superior que sobrepasa a los demás. El currículo oficial de Lengua Castellana y Literatura del Gobierno de Canarias para 2º de Primaria se centra en el estudio de únicamente tres categorías gramaticales: el verbo, el sustantivo y el adjetivo. El alumnado de esta edad no tiene el conocimiento lingüístico gramatical del determinante; sin embargo, tiene que ser capaz de producir textos propios del ámbito personal y es, en este momento, donde se refleja su etapa evolutiva. Un niño de 6 o 7 años, sin conocimientos previos ni adquisiciones académicas, plasmará en sus escritos la única realidad que conoce, es decir, la suya. Hablará de él y de las personas que le rodean, de sus vivencias, de sus gustos y preferencias... y, como ya ha sido comentado, sus expresiones son reflejo de su oralidad; de ahí que en esta edad concreta nos encontremos con un número tan significativo de determinantes posesivos, sobre todo, de la primera persona:

10. El viernes por la tarde yo fui a la escuelita de fútbol y *mis* hermanos a carate despues de *mi* entrenamiento (Sujeto 001; [2º EP])
11. Fui a una fiesta con *mis* primos y *mi* ermano y *mi* padre y *mi* madre (Sujeto 008; [2º EP])
12. Me levante de *mi* cama y cuando *mi* hermano se despertó *mi* abuela me hizo el desayuno (Sujeto 012; [2º EP])

Los promedios más bajos, después del de 2º de Primaria, los hallamos en 4º de Primaria (0.09) y en 2º de ESO (0.10); y el más alto, en 4º de ESO (0.16). A partir de 4º de Primaria y hasta el último curso de Secundaria, todos los currículos oficiales hacen hincapié en el conocimiento y uso de los diferentes determinantes. Esta instrucción se ve reflejada en el empleo moderado de los posesivos a lo largo de la escolaridad que se entremezcla con la utilización de otros determinantes.

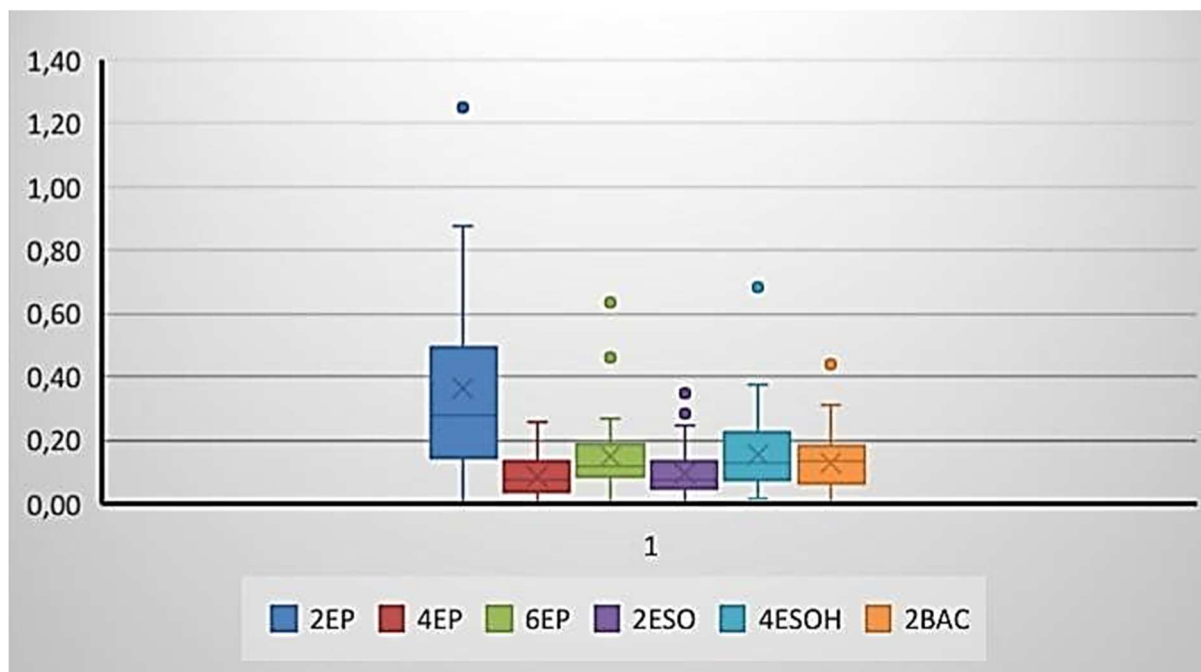


Gráfico 7.6. Promedio de determinantes posesivos por unidad terminal según escolaridad

En el gráfico anterior, no se aprecia una evolución en el promedio de posesivos a lo largo de la escolaridad del alumnado. Se aprecia en todos los cursos, excepto 4º de ESO, la existencia de sujetos que no emplean los posesivos en sus textos escritos, ya que las cajas parten del eje horizontal. A partir de 4º de Primaria, todas las medias son bastante similares y en ningún caso superan la primera franja (0.20). Las mayores dispersiones las encontramos en 2º de Primaria y en 4º de ESO, aunque esta última no presenta grandes diferencias en relación con el resto de los niveles educativos. 4º de Primaria es el único curso que no muestra ningún dato atípico. La mayor diferencia en este promedio se experimenta, como ya fue comentado, en 2º de Primaria con respecto al resto de cursos.

Realizamos, al igual que en índices anteriores, un análisis de varianza, que recogemos en los cuadros siguientes, para observar si se producen diferencias significativas entre los diferentes promedios de posesivos por unidad terminal.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	14.48	0.36	0.08
4° Primaria	3.45	0.09	0.005
6° Primaria	6.03	0.15	0.013
2° ESO	3.85	0.10	0.006
4° ESO	6.21	0.16	0.015
2° Bachillerato	5.17	0.13	0.008

Cuadro 7.25. Datos de suma, promedio y varianza según escolaridad para POS/UT

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	2.05	5	0.41	19.90	2E ⁻¹⁶	2.25
Dentro de grupos	4.82	234	0.02			
Total	6.87	239				

Cuadro 7.26. Análisis de varianza para la POS/UT

Para el promedio de posesivos por unidad terminal, tal como se muestra en los cuadros anteriores, podemos hablar de significación, ya que el valor de la F de Snedecor (19.90) es superior a su correspondiente valor crítico (2.25) y su probabilidad (2E⁻¹⁶) es inferior al nivel de significación α 0.05.

Los resultados obtenidos de la prueba de Scheffé, que se recogen en el cuadro 7.27, demuestran la existencia de diferencias significativas únicamente entre 2° y 4° de Primaria porque el dato que presentan es superior al valor crítico para F (2.25). Este hecho lo podemos justificar por la presencia de un gran número de determinantes posesivos entre los encuestados de 2° de Primaria, que sobrepasa al resto de los cursos estudiados. En este segundo índice secundario no clausal, no podemos hablar de más diferencias significativas entre cursos.

Cursos analizados	Prueba de Scheffé	Significación
2º Primaria vs. 4º Primaria	17.01	☑
4º Primaria vs. 6º Primaria	0.35	✗
6º Primaria vs. 2º ESO	2.04	✗
2º ESO vs. 4º ESO	0.44	✗
4º ESO vs. 2º Bachillerato	1.81	✗

Cuadro 7.27. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para POS/UT

En este índice concreto, tal como se ha demostrado durante el presente análisis, no podemos hablar de un incremento de posesivos a lo largo de la escolaridad del estudiantado. El empleo de este tipo de determinantes se mantiene relativamente estable a lo largo de los cursos, si obviamos los resultados de 2º de Primaria, que ya comentamos. En contrapunto con el primer curso de Primaria analizado, el resto de los alumnos hace un uso más moderado de los posesivos, aunque emplea una mayor variedad (*mi, tu, su, nuestro...*) y una multiplicidad de clases de determinantes que se desconocen en 2º de Primaria. Como se ha apuntado anteriormente, hay que esperar hasta mediados y finales de la etapa de Primaria para empezar a conocer morfológicamente los determinantes. Este conocimiento se dilata a lo largo de Primaria y se sigue profundizando en ellos hasta 4º de ESO, por lo que a medida que se avanza en la escolaridad encontraremos una mayor variedad de determinantes. En el caso concreto de los posesivos, sin embargo, no se produce un aumento significativo y no se puede afirmar que los alumnos sean sintácticamente más maduros según el empleo cuantitativo de los mismos.

13. Pensé en *mi* madre, en *sus* manos, escuché *su* voz, *nuestros* momentos... (Sujeto 173; [4º ESO])
14. A *mi* tío nunca se le borró la sonrisa de *su* cara (Sujeto 226; [2º BAC])
15. A lo largo de *nuestra* vida, afrontamos *nuestra* realidad (Sujeto 236; [2º BAC])

- RESULTADOS DE POS/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y SEXO

Los resultados obtenidos para el promedio de posesivos por unidad terminal según las variables escolaridad y sexo quedan recogidos en el siguiente cuadro.

	Masculino			Femenino		
	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	0.36	0.28	0.00-1.25	0.36	0.27	0.06-0.88
4° Primaria	0.07	0.06	0.00-0.21	0.10	0.07	0.00-0.26
6° Primaria	0.16	0.15	0.00-0.64	0.14	0.05	0.05-0.24
2° ESO	0.08	0.06	0.00-0.20	0.12	0.09	0.00-0.35
4° ESO	0.16	0.15	0.02-0.68	0.15	0.08	0.04-0.37
2° Bachillerato	0.13	0.11	0.00-0.44	0.13	0.07	0.00-0.28

Cuadro 7.28. Resultados de POS/UT según escolaridad y sexo

Los resultados más altos para este índice los encontramos, como era de esperar, en 2° de Primaria. Los estudiantes de ambos sexos presentan el mismo promedio (0.36) y una desviación típica bastante similar. Entre los informantes masculinos existen sujetos que no hacen uso de los posesivos; mientras que todas las encuestadas de esta edad emplean estos determinantes en sus escritos. Los varones muestran la mayor oscilación en el rango (0.00-1.25) de todos los cursos estudiados.

En 4° de Primaria, las niñas superan a sus compañeros en el promedio de posesivos por unidad terminal (0.10) y en la desviación (0.07). Encontramos sujetos entre los dos grupos que no utilizan los posesivos y el rango de ambos sexos es muy semejante.

Los chicos de 6° de Primaria consiguen el promedio más alto del curso (0.16) y una desviación bastante elevada (0.15) si la comparamos con la que presentan las escolares (0.05). La oscilación en el rango de los niños es muy amplia (0.00-0.64) ya que nos encontramos con informantes que no emplean los posesivos y con otros que lo hacen de forma muy abundante. Todas las niñas de 6° de Primaria emplean estos determinantes en sus escritos, por lo menos en una ocasión, y lo hacen de forma moderada; de ahí que su rango no esté tan dilatado como el de sus compañeros.

En 2º de ESO, son las estudiantes las que superan a sus iguales en el promedio de posesivos (0.12), la desviación típica (0.09) y la oscilación en el rango (0.00-0.35). En ambos grupos, nos volvemos a encontrar con estudiantes que no insertan posesivos en sus composiciones.

Los resultados más altos de toda la Secundaria los hallamos en 4º de ESO. Aunque las medias que presentan los estudiantes de ambos sexos son bastante similares, la conseguida por los varones es ligeramente superior (0.16) y presentan una desviación más elevada que mostrada por las chicas. Todos los encuestados de este curso, de ambos sexos, utilizan los posesivos en sus creaciones. No encontramos en ningún otro curso un uso tan extendido y generalizado como este.

En 2º de Bachillerato, los dos grupos consiguen el mismo promedio (0.13), aunque los chicos presentan una mayor desviación (0.11) y una oscilación más amplia (0.00-0.44). También siguen apareciendo estudiantes de ambos sexos que no hacen uso de determinantes posesivos.

A lo largo de los distintos cursos, los estudiantes consiguen mayores promedios que sus compañeras en 6º de Primaria y 4º de ESO; y son superados por las escolares en 4º de Primaria y 2º de ESO. En 2º de Primaria y en 2º de Bachillerato se presentan las mismas medias en ambos sexos.

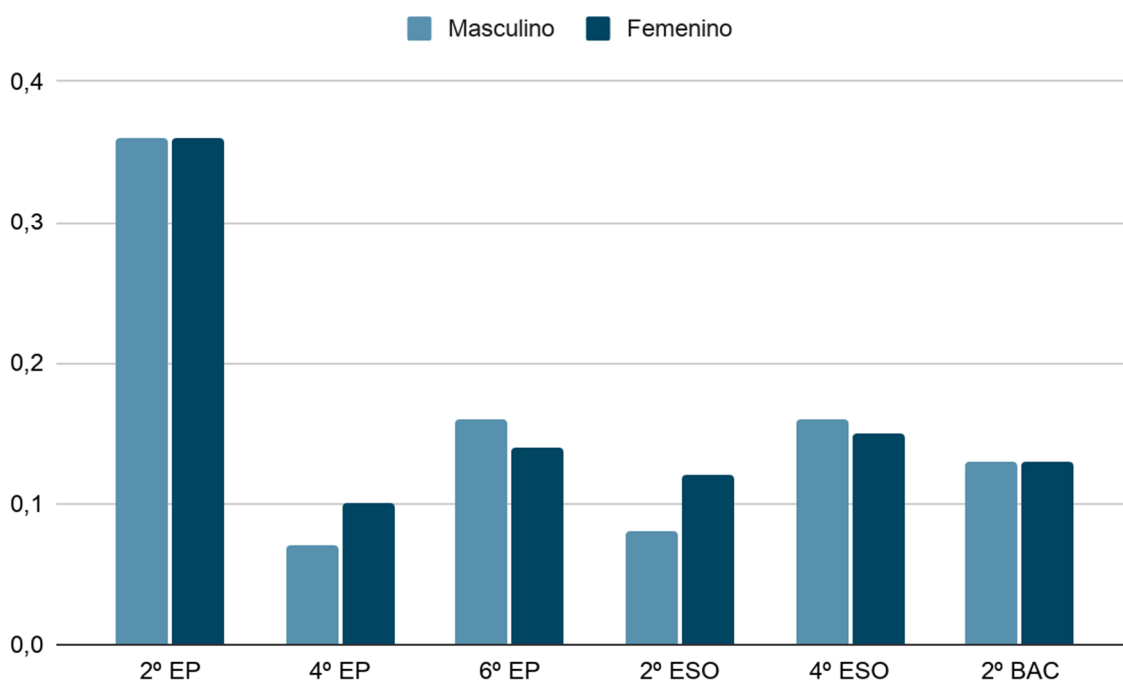


Gráfico 7.7. Resultados POS/UT según escolaridad y sexo

Después de realizar los correspondientes análisis de varianzas, recogidos en el cuadro 7.29, observamos que el valor F de Snedecor (1.74) es superior al nivel de significación, por lo que rechazamos la hipótesis nula sobre igualdad de medias.

Valor F	Probabilidad T	Varianzas iguales			Varianzas distintas		
		Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad	Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad
1.74	0.0013	-0.32	238	0.37	-0.32	233	0.37

Cuadro 7.29. Comparación de medias de POS/UT según escolaridad y sexo

A continuación, una vez rechazada la hipótesis nula, nos centramos en los resultados de varianzas iguales para realizar la prueba t de Student y poder descubrir diferencias significativas entre las medias conseguidas por los informantes de ambos sexos. La probabilidad t de Student en este grupo (0.37) es superior al nivel de significación (0.05), por tanto, afirmamos que las diferencias de medias en el promedio de posesivos por unidad terminal para la variable sexo no son significativas.

En el cuadro 7.30, se recogen las diferencias de medias para la variable sexo en cada uno de los seis cursos analizados, según la prueba t para varianzas iguales.

	Valor t	Probabilidad	Significación
2° EP	-0.02	0.49	×
4° EP	-1.38	0.09	×
6° EP	0.38	0.35	×
2° ESO	-1.69	0.05	×
4° ESO	0.23	0.41	×
2° BAC	0.24	0.40	×

Cuadro 7.30. Diferencias de medias según sexo para POS/UT

Todas las probabilidades, que se reflejan en el cuadro anterior, superan el nivel de significación asignado; así que podemos afirmar que las diferencias de medias obtenidas para el promedio de posesivos por unidad terminal con la variable sexo no son significativas en ningún curso estudiado. Únicamente en 2° de ESO la probabilidad roza el límite marcado, pero no podemos hablar de significación.

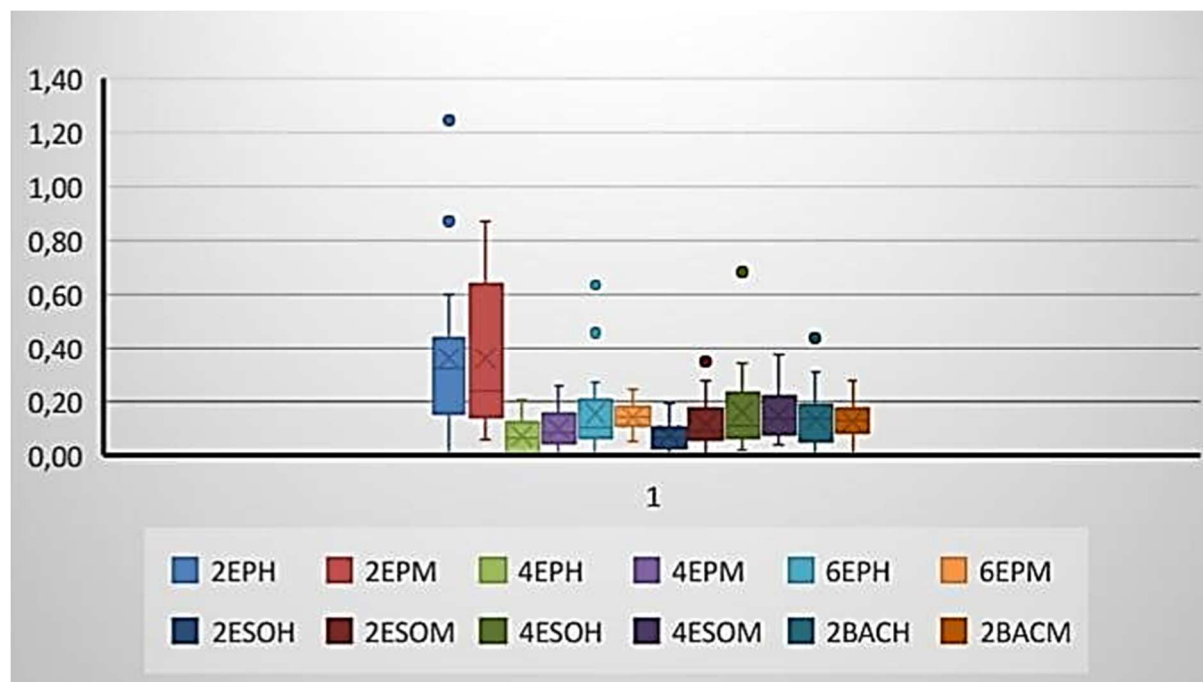


Gráfico 7.8. Segundo índice secundario no clausal POS/UT según variables escolaridad y sexo

En el gráfico 7.8, volvemos a apreciar que el uso de determinantes posesivos no se incrementa con el avance de la escolaridad. Observamos que las cajas de los estudiantes de ambos sexos de 2° de Primaria sobresalen del resto e, incluso, los resultados superan a todos los *outliers* presentes en el gráfico. El bigote inferior de las niñas arranca desde el dato más elevado de todos los cursos (0.06), lo que indica un uso desmesurado de los posesivos. Se observa igualmente que la mediana de las escolares queda muy por debajo de la media obtenida, con unos datos muy dispersos.

En el resto de la Primaria, salvo en las chicas de 6°, los datos parten del eje horizontal, es decir, hay un número elevado de informantes que no emplean los posesivos en sus composiciones escritas. Los promedios obtenidos por los estudiantes del último curso de Primaria superan ligeramente a los conseguidos por los del curso anterior. Entre los chicos de 6° de Primaria apreciamos la existencia de dos sujetos que presentan datos atípicos por encima de su caja.

En 2° de ESO se aprecia un descenso en el promedio de posesivos por unidad terminal. Ambos sexos parten del eje horizontal. Las chicas, entre las que hay un único *outlier*, obtienen una media mayor que sus compañeros, pero no superan al estudiantado de 6° de Primaria.

En 4° de ESO, podemos observar un incremento de los promedios en ambos sexos con respecto al curso anterior, superando, incluso, a los informantes de 2° de Bachillerato. Los estudiantes varones de este curso obtienen la media más alta de toda Secundaria y todos los escolares emplean posesivos en sus escritos. Sin embargo, en 2° de Bachillerato nos seguimos encontrando con sujetos de ambos sexos que no los utilizan en ningún momento.

- RESULTADOS DE POS/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y NIVEL SOCIOCULTURAL

Los resultados del uso de posesivos por unidad terminal según las variables escolaridad y nivel sociocultural quedan plasmados en los cuadros que presentamos a continuación.

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° PRIMARIA	Bajo	0.40	0.30	88.89%	0.00-0.88
	Medio	0.31	0.19	68.89%	0.06-0.77
	Alto	0.45	0.34	100%	0.11-0.82

Cuadro 7.31. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° PRIMARIA	Bajo	0.09	0.09	100%	0.00-0.26
	Medio	0.08	0.06	88.89%	0.00-0.21
	Alto	0.09	0.05	100%	0.00-0.19

Cuadro 7.32. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
6° PRIMARIA	Bajo	0.14	0.05	70%	0.06-0.23
	Medio	0.12	0.06	60%	0.00-0.27
	Alto	0.20	0.15	100%	0.02-0.64

Cuadro 7.33. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° ESO	Bajo	0.10	0.12	125%	0.00-0.35
	Medio	0.11	0.08	137.50%	0.00-0.28
	Alto	0.08	0.04	100%	0.02-0.18

Cuadro 7.34. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° ESO	Bajo	0.13	0.07	92.85%	0.06-0.23
	Medio	0.18	0.15	128.57%	0.02-0.68
	Alto	0.14	0.08	100%	0.02-0.34

Cuadro 7.35. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° BAC	Bajo	0.10	0.08	71.43%	0.00-0.28
	Medio	0.13	0.11	92.86%	0.00-0.44
	Alto	0.14	0.06	100%	0.00-0.21

Cuadro 7.36. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC

En el cuadro 7.31 podemos observar que el nivel sociocultural alto de 2° de Primaria obtiene el promedio más elevado de posesivos por unidad terminal (0.45), seguido del nivel bajo (0.40) y medio (0.31). Únicamente en el estrato bajo nos encontramos con informantes que no emplean este tipo de determinantes en sus composiciones escritas. Igualmente, el alumnado de este nivel bajo es el que presenta la mayor oscilación en el rango (0.00-0.88), no solo entre los informantes de 2° de Primaria, sino en todo el corpus estudiado. El nivel sociocultural medio presenta, como ya dijimos, el promedio más bajo, pero también la menor desviación del curso (0.19).

En 4° de Primaria, hallamos los promedios más bajos de toda la etapa. Los niveles bajo y alto presentan la misma media (0.09), aunque la desviación del estrato alto es menor (0.05). A pesar de que la diferencia con el resto de los niveles no es muy amplia, el estrato medio obtiene un promedio más bajo (0.08). En cuanto al rango, podemos observar que las oscilaciones son bastante parecidas en los tres estratos, siendo la más amplia la del nivel bajo (0.00-0.26). En los tres niveles socioculturales, encontramos informantes que no hacen uso de los posesivos en sus textos. Esta característica no la volveremos a encontrar hasta 2° de Bachillerato.

El nivel sociocultural alto de 6° de Primaria, tal como se aprecia en el cuadro 7.33, presenta un promedio de posesivos por unidad terminal (0.20) que supera a los otros dos estratos. El nivel medio presenta una desviación de 0.06 y es el único estrato del curso que cuenta con sujetos que no emplean los posesivos en sus composiciones escritas. El rango más amplio (0.02-0.64) y la mayor desviación típica (0.20) los encontramos en el nivel alto. En toda la Primaria, el nivel sociocultural alto destaca sobre el resto, aunque las diferencias no son muy marcadas en los dos cursos inferiores.

Los datos recogidos en el cuadro 7.34 reflejan que el nivel sociocultural medio de 2° de ESO consigue el mayor promedio de posesivos por unidad terminal (0.11), seguido del nivel bajo (0.10) y, por último, del alto (0.08). En los dos estratos inferiores, nos volvemos a encontrar con informantes que no hacen uso de este tipo de determinantes, aunque hallamos, igualmente, entre ellos, los rangos superiores más altos. El estrato bajo presenta la mayor desviación de todo el curso (0.12) y el nivel alto, la menor (0.04).

En 4° de ESO, es otra vez el nivel sociocultural medio el que obtiene el mayor promedio de posesivos (0.18), aunque esta vez está seguido por el nivel alto (0.14) y, por último, del estrato bajo (0.13). Este mismo orden lo encontramos en las desviaciones típicas y en el coeficiente de variación. Tal como se puede observar en el rango, todo el estudiantado de este

curso emplea estos determinantes, al menos en una ocasión. La mayor oscilación del curso se presenta en el nivel medio (0.02-0.68).

En el cuadro 7.36 podemos observar que el nivel sociocultural alto de 2° de Bachillerato consigue la media más alta de todo el curso (0.14) y la desviación estándar más baja (0.06). Al igual que sucedió en 4° de Primaria, hallamos informantes en todos los estratos que no emplean los posesivos. La oscilación de rango más amplia la presenta el alumnado del nivel medio (0.00-0.44).

No podemos afirmar, por tanto, que, a la luz de los resultados expuestos, exista relación entre el nivel sociocultural de los informantes y el promedio de posesivos por unidad terminal. Durante la Primaria, el estrato alto destaca sobre los otros dos niveles, mientras que los resultados más bajos los encontramos entre los sujetos de nivel medio. En Secundaria, es el estrato medio el que predomina; y el nivel bajo consigue los datos más débiles en dos de los tres cursos.

Con el objeto de revelar posibles diferencias significativas entre los promedios obtenidos por los diferentes cursos para este segundo índice secundario no clausal, llevamos a cabo un análisis de varianza, cuyos resultados quedan recogidos en el cuadro siguiente.

	F	Probabilidad	Significación
2° EP	0.95	0.40	×
4° EP	0.03	0.97	×
6° EP	2.14	0.13	×
2° ESO	0.61	0.55	×
4° ESO	0.66	0.52	×
2° BAC	0.51	0.60	×

Cuadro 7.37. Diferencias de medias de POS/UT según nivel sociocultural

Según los datos recogidos en el cuadro 7.37, no podemos hablar de existencia de significación entre las medias obtenidas por los distintos cursos, ya que todas las probabilidades superan el nivel de significación asignado.

Los resultados obtenidos en el análisis de varianza para los distintos niveles socioculturales, para este índice concreto, se recogen en los siguientes cuadros:

	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Nivel Bajo	0.59	5	0.12	3.95	0.006	2.49
Nivel Medio	0.61	5	0.12	7.87	2.6E ⁻⁰⁶	2.30
Nivel Alto	1.10	5	0.22	9.55	3.2E ⁻⁰⁷	2.32

Cuadro 7.38. Análisis de varianza de POS/UT para los distintos niveles socioculturales

	Nivel Bajo			Nivel Medio			Nivel Alto		
	Suma	Promedio	Varianza	Suma	Promedio	Varianza	Suma	Promedio	Varianza
2° EP	3.57	0.40	0.10	5.80	0.31	0.04	4.91	0.45	0.13
4° EP	0.73	0.09	0.01	1.68	0.08	0.004	1.05	0.09	0.003
6° EP	0.82	0.14	0.004	2.26	0.12	0.004	2.95	0.20	0.025
2°ESO	0.51	0.10	0.02	2.07	0.11	0.007	1.27	0.08	0.002
4°ESO	0.80	0.13	0.01	3.08	0.18	0.02	2.34	0.14	0.007
2° BAC	0.69	0.10	0.01	1.99	0.13	0.01	2.49	0.14	0.004

Cuadro 7.39. Datos de suma, promedio y varianza de los tres niveles socioculturales para CAL/UT

Observamos que, en el nivel sociocultural bajo, el valor de la F de Snedecor es 3.95 y su probabilidad es 0.006. Con estos datos podemos afirmar que las diferencias entre las medias son significativas, ya que dicha probabilidad es inferior al nivel de significación $\alpha 0.05$. Entre cursos correlativos, la mayor diferencia la encontramos, según la prueba de Scheffé, entre el alumnado de 2° y 4° de Primaria, que obtienen, respectivamente, el promedio más alto y más bajo de todos los cursos estudiados.

Las diferencias para el nivel sociocultural medio vuelven a ser significativas, pues su probabilidad ($2.6E^{-06}$) es inferior al nivel de significación asignado. Al igual que en el estrato bajo, la gran diferencia la hallamos entre los dos primeros cursos de Primaria y, a partir de ese momento, se producen los mismos altibajos en ambos niveles, tal como se puede ver reflejado en el gráfico 7.9.

En el nivel sociocultural alto, la F de Snedecor es 9.55 y la probabilidad es $3.2E^{-07}$. Encontramos otra vez diferencias significativas entre las medias de este estrato, ya que el nivel de significación, como ya hemos dicho, está ubicado en 0.05. Entre cursos correlativos, la mayor diferencia se vuelve a centrar entre 2º y 4º de Primaria.

En el gráfico 7.9 podemos observar la evolución del promedio de posesivos por unidad terminal según las variables nivel sociocultural y escolaridad. Se aprecia un movimiento similar en los tres niveles a medida que se avanza en la escolaridad.

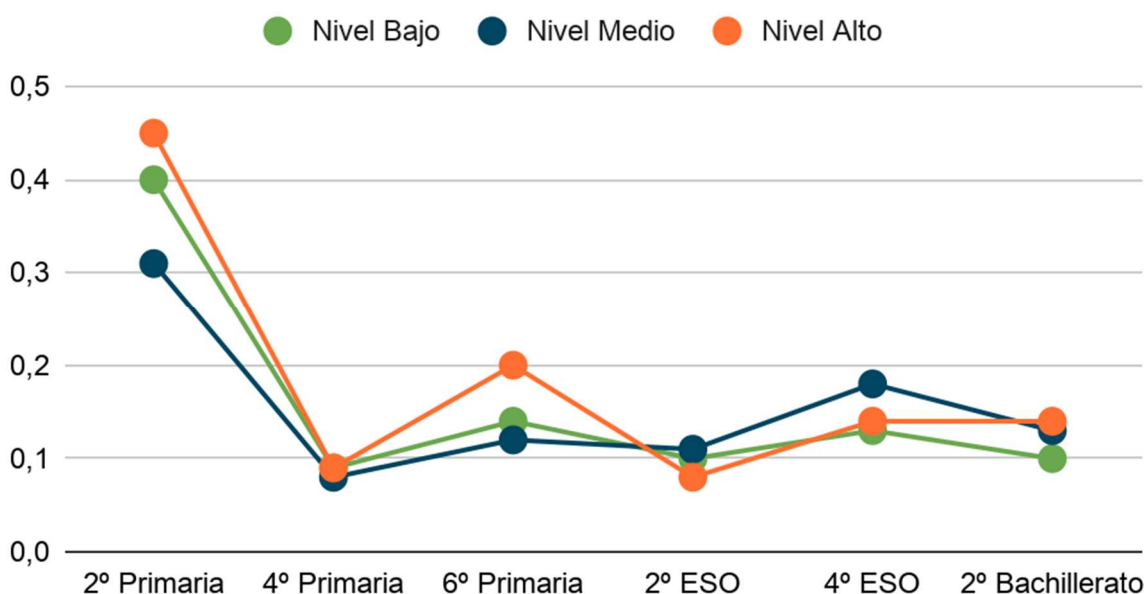


Gráfico 7.9. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural

- RESULTADOS DE POS/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOCULTURAL

En los cuadros que presentamos a continuación (7.40-7.45) mostramos los resultados obtenidos para el promedio de posesivos por unidad terminal según las variables sexo, nivel sociocultural y escolaridad.

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	Bajo	0.34	0.30	0.00-0.88	0.47	0.29	0.07-0.88
	Medio	0.28	0.13	0.06-0.44	0.33	0.23	0.06-0.77
	Alto	0.51	0.36	0.13-0.60	0.37	0.31	0.11-0.82

Cuadro 7.40. Resultados POS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° Primaria	Bajo	0.07	0.08	0.00-0.21	0.11	0.09	0.05-0.26
	Medio	0.07	0.06	0.00-0.16	0.11	0.06	0.00-0.21
	Alto	0.09	0.06	0.00-0.16	0.09	0.05	0.03-0.19

Cuadro 7.41. Resultados POS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
6° Primaria	Bajo	0.09	0.02	0.06-0.10	0.18	0.03	0.15-0.23
	Medio	0.12	0.09	0.00-0.27	0.12	0.04	0.05-0.19
	Alto	0.22	0.19	0.02-0.64	0.17	0.05	0.10-0.24

Cuadro 7.42. Resultados POS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° ESO	Bajo	0.04	0.03	0.00-0.07	0.20	0.15	0.05-0.35
	Medio	0.11	0.08	0.00-0.20	0.11	0.09	0.00-0.28
	Alto	0.07	0.03	0.02-0.12	0.10	0.05	0.05-0.18

Cuadro 7.43. Resultados POS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° ESO	Bajo	0.13	0.06	0.06-0.21	0.14	0.07	0.08-0.23
	Medio	0.17	0.22	0.02-0.68	0.19	0.09	0.04-0.37
	Alto	0.17	0.09	0.02-0.34	0.10	0.04	0.05-0.17

Cuadro 7.44. Resultados POS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° BAC	Bajo	0.06			0.10	0.09	0.00-0.28
	Medio	0.16	0.14	0.00-0.44	0.10	0.06	0.00-0.17
	Alto	0.12	0.07	0.00-0.19	0.16	0.03	0.10-0.21

Cuadro 7.45. Resultados POS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° BAC

En 2° de Primaria, podemos observar que el nivel sociocultural alto de los informantes masculinos presenta el promedio más elevado de todo el curso (0.51), seguido por el nivel bajo femenino (0.47). En los dos estratos inferiores, las niñas superan a sus pares masculinos. El

único grupo de informantes que no utiliza los determinantes posesivos en sus composiciones escritas son los niños del estrato bajo; aunque este mismo estrato, junto a sus compañeras también del nivel bajo, presenta la mayor oscilación en el rango. De todas formas, en todos los niveles socioculturales de ambos sexos podemos apreciar un uso abundante de este tipo de determinantes, que se aprecia en el dato superior de los correspondientes rangos.

Los datos recogidos en el cuadro 7.41 revelan que los promedios obtenidos por el alumnado de 4º de Primaria no son tan dispares como los de 2º de Primaria. Entre los varones, el nivel sociocultural alto presenta la media más elevada (0.09) y, entre las informantes femeninas, el estrato alto, a pesar de haber obtenido el mismo promedio que sus compañeros del mismo nivel, muestra el promedio más bajo. Los estratos inferiores masculinos obtienen la misma media (0.07) y son superados por sus respectivas compañeras, que también coinciden en el promedio (0.11). Las desviaciones típicas más altas las encontramos en los niveles socioculturales bajos de ambos sexos. El empleo de posesivos en 4º de Primaria es más moderado, si lo comparamos con el curso anterior. En todos los estratos de los estudiantes masculinos hallamos sujetos que no emplean este tipo de determinantes en sus textos escritos; mientras que únicamente el nivel medio femenino presenta sujetos que no hacen uso de posesivos. Los datos superiores de los rangos son más elevados entre las niñas que entre los niños, que son superados por ellas en los tres niveles socioculturales.

En 6º de Primaria observamos que, entre los informantes masculinos, el nivel sociocultural alto vuelve a obtener el promedio más elevado de posesivos por unidad terminal (0.22), seguido del nivel medio (0.12) y bajo (0.09). Sin embargo, entre las chicas, es el estrato bajo el que consigue el mayor promedio (0.18) y el nivel medio, el menor (0.12). El estrato medio de ambos sexos presenta la misma media, aunque la desviación es mayor entre los sujetos masculinos. Únicamente entre los estudiantes masculinos del estrato medio encontramos sujetos que no hacen uso de los determinantes posesivos en sus escritos. En ambos estratos bajos hallamos una dispersión en el rango bastante baja, al igual que en el resto del estudiantado femenino. No obstante, llama la atención la amplitud en el rango que presenta el nivel sociocultural alto masculino.

Según los datos recogidos en el cuadro 7.43, en 2º de ESO podemos hablar de una supremacía del nivel medio entre los varones y del nivel bajo, entre las chicas. Estas últimas consiguen el mayor promedio de todo el curso (0.20) con la desviación típica más alta (0.15). El empleo de los posesivos en los estudiantes masculinos del estrato bajo es el dato más pequeño obtenido no solo en este curso, sino en toda la muestra (0.04). Sin embargo, las alumnas del mismo nivel sociocultural presentan el mayor promedio de toda la Secundaria y

de toda la muestra, si no contáramos con los obtenidos por el alumnado de 2º de Primaria. Entre los informantes masculinos, solo la totalidad de los sujetos del nivel alto emplean los posesivos en sus composiciones, mientras que en los otros dos niveles podemos encontrar alumnos que no los utilizan. Y entre las chicas solo hallamos escolares que no los emplean en el estrato medio. El mayor empleo de determinantes posesivos por unidad terminal se centra en los niveles bajo y medio de las informantes femeninas.

En 4º de ESO, tal como se muestra en el cuadro 7.44, la totalidad del estudiantado hace uso de los posesivos en sus textos escritos. Es el único curso en el que nos encontramos esta característica. Los niveles alto y medio masculinos presentan el mismo promedio (0.17) y superan al obtenido por sus compañeros del estrato bajo (0.13). En el caso de las estudiantes, el nivel sociocultural medio obtiene el mayor promedio (0.19), seguido por el nivel bajo (0.14) y el alto (0.10). La mayor desviación típica del curso la presenta el estrato medio masculino (0.22) y la menor, el nivel alto femenino (0.04). Como ya comentamos anteriormente, es en este curso cuando se alcanzan los niveles máximos de profundización en los determinantes posesivos y donde se hace un uso más variado de posesivos:

16. *Mi* amor por aquellas verdes esmeraldas que iluminaban *tu* rostro, esperando que las encontrase cual minero halla *su* más preciado tesoro (Sujeto 180; [4º ESO])

17. La verdad es que *mi* madre siempre ha sido *nuestro* gran ejemplo, *su* fuerza, *su* voluntad, *su* coraje, *su* esperanza y *su* sinceridad (Sujeto 198; [4º ESO])

Los promedios más altos en 2º de Bachillerato, según los resultados recogidos en el cuadro 7.45, los encontramos entre los varones del estrato medio y las chicas del nivel sociocultural alto, que consiguen la misma media (0.16); aunque la desviación de los varones (0.14) es bastante superior a la que presentan sus compañeras (0.03), que es la más baja de todo el curso. Los niveles inferiores de las chicas presentan el mismo promedio (0.10), siendo superadas por el estrato alto masculino (0.12). El uso de determinantes posesivos en este curso no está muy extendido, ya que prácticamente en todos los niveles hallamos sujetos que no los emplean.

Los datos obtenidos, después del análisis de los resultados anteriores, revelan que en el nivel sociocultural bajo hay un predominio en el uso de posesivos por parte de los informantes de sexo femenino, ya que en los seis cursos estudiados son las escolares las que superan en promedio de posesivos a sus pares masculinos, aunque la diferencia en tres cursos no es suficiente como para poder hablar de diferencias destacables. En el estrato medio, las chicas vuelven a aventajar a sus compañeros hasta en tres cursos distintos y son superadas únicamente en 2º de Bachillerato; en los cursos intermedios (6º de Primaria y 2º de ESO) los informantes

de ambos sexos obtienen el mismo promedio. Algo similar ocurre en el nivel sociocultural alto, pero en esta ocasión son los varones los que adelantan a sus compañeras en tres cursos distintos; mientras ellas consiguen una media más alta en 2º de ESO y 2º de Bachillerato.

Para este segundo índice secundario no clausal, podemos afirmar que ninguna de las variables estudiadas incide en el proceso de adquisición de madurez sintáctica de los estudiantes, ni siquiera el avance en la escolaridad marca pautas concretas en la complejidad de la sintaxis en nuestro corpus.

7.3 ANÁLISIS DE LOS COMPLEMENTOS PREPOSICIONALES DEL NOMBRE

Como ya ha sido comentado, el tercer índice secundario no clausal lo constituyen los complementos preposicionales del nombre, es decir, cualquier sintagma preposicional que modifica al núcleo del sintagma nominal correspondiente y que depende directamente de él.

- RESULTADOS DE CPREN/UT SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD

En el cuadro 7.46 se recogen los resultados obtenidos por el estudiantado de los distintos cursos para el promedio de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal

CURSO	\bar{X}	σ	CREC %	RANGO
2º EP	0.30	0.28	93.75%	0.00-1.20
4º EP	0.11	0.07	34.37%	0.00-0.29
6º EP	0.14	0.09	43.75%	0.00-0.41
2º ESO	0.13	0.06	40.62%	0.02-0.34
4º ESO	0.27	0.14	84.37%	0.03-0.57
2º BACH	0.32	0.15	100%	0.03-0.77

Cuadro 7.46. Resultados CPREN/UT según escolaridad

En los resultados recogidos en el cuadro 7.46, podemos observar un elevado empleo de frases preposicionales en 2º de Primaria, que se acerca, como se aprecia en el coeficiente de

variación, a los datos de 2º de Bachillerato. En los dos cursos restantes de Primaria se muestra un uso más moderado de dichos complementos del sustantivo, que se equiparan a los resultados de 2º de ESO. A partir de 4º de ESO, se produce un ligero aumento hasta llegar a los máximos resultados presentados por 2º de Bachillerato.

Hay que destacar que, a lo largo de toda la etapa de Primaria, y según sus estándares de aprendizaje, se pretende que el alumnado escriba textos usando un registro adecuado, que organice sus ideas con claridad y enlace enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas. Igualmente se persigue que los estudiantes escriban diferentes tipos de textos siguiendo modelos establecidos y, sobre todo, a partir de su propia experiencia. En ningún momento, en los currículos oficiales de esta etapa se aborda el tema concreto de estos complementos preposicionales, por lo que su aparición en las creaciones de los alumnos se debe únicamente a su experiencia personal. Por ejemplo, en 2º de Primaria, el 36% de los complementos preposicionales que aparece es el sintagma *fin de semana* y un 15%, *la casa de mis (abuelos, tíos, primos...)*.

En el currículo de 2º de ESO, se sigue profundizando en la producción de textos escritos con coherencia, corrección y adecuación. Y es en este curso cuando se empieza a reconocer, identificar y explicar el uso de los distintos grupos de palabras (grupo nominal, adjetival, preposicional, verbal y adverbial) y las relaciones que se establecen entre los elementos que los conforman. Sin embargo, no se detiene en el caso concreto de los complementos del nombre y su funcionalidad.

Habrá que esperar hasta 4º de ESO para encontrar en los contenidos propios del curso una observación, reflexión y explicación de los límites sintácticos y semánticos de la oración simple y compuesta, de las palabras que relacionan los diferentes grupos que forman parte de dichas oraciones y de sus elementos constitutivos.

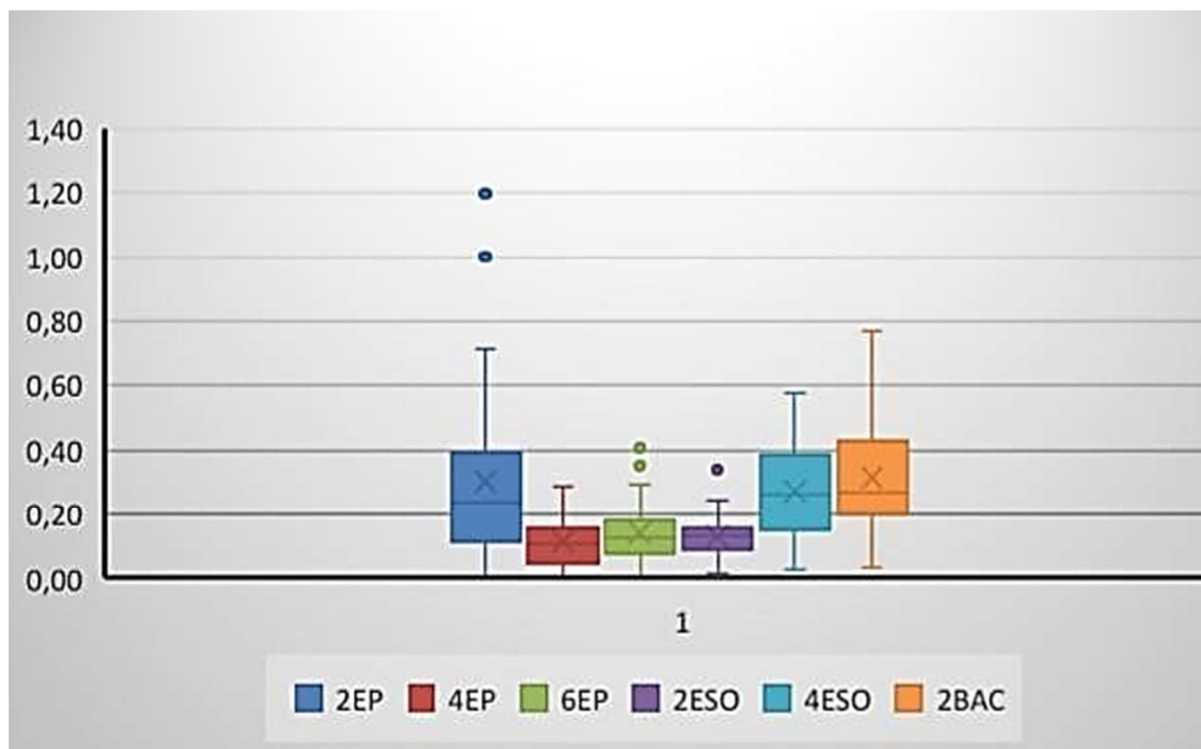


Gráfico 7.10. Promedio de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal según escolaridad

En el gráfico 7.10 podemos observar la evolución en el empleo de los complementos preposicionales del nombre según la variable escolaridad. Los resultados obtenidos en 2° de Primaria se equiparan a los promedios que presentan los niveles educativos más altos. En los cursos de Primaria observamos que los bigotes inferiores parten desde el eje horizontal, lo que indica que nos encontramos sujetos en esos cursos que no utilizan estos complementos. En el curso más abajo existen dos datos atípicos que superan el promedio conseguido por el resto de los sujetos del corpus:

18. El fin *de semana* fui a casa *de mi abuela* y comi un elado *de chocolate* (Sujeto 035; [2° EP])
19. me comi una tarta *de chocolate* y me comi un polboron *de chocolate* y tambien un tablero *de chocolate* y fuy a casa *de mi prima* y me comi un helado *de chocolate* (Sujeto 036; [2° EP])

En los cursos intermedios, el promedio es más moderado y sus correspondientes medianas y diversidad de datos, más homogéneas. En 4° de ESO y 2° de Bachillerato aumenta el empleo de complementos preposicionales del nombre y el uso que se hace se aleja de los ejemplos simples que se ven en 2° de Primaria:

20. La escasez de *medicinas* hizo que los hospitales *del país* se colapsaran y esa escasez de *materiales* provocó la fuga de *médicos* y las calles se convirtieron en un campo de *batalla* (Sujeto 188; [4° ESO])

21. Esa especie de *mezcla de sentimientos* se asemejaba a los tópicos propios de una *corriente de la literatura* donde la expresión del *pesimismo* y el reflejo de una *cruda realidad* salía a la luz (Sujeto 206; [2° BAC])

Para intentar comprobar si existen diferencias significativas entre los distintos promedios, llevamos a cabo un análisis de varianza, que recogemos en los cuadros siguientes,

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2° Primaria	12.14	0.30	0.079
4° Primaria	4.55	0.11	0.005
6° Primaria	5.68	0.14	0.009
2° ESO	5.23	0.13	0.004
4° ESO	10.81	0.27	0.02
2° Bachillerato	12.63	0.32	0.025

Cuadro 7.47. Datos de suma, promedio y varianza según escolaridad para CPREN/UT

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	1.75	5	0.35	14.74	1.4E ⁻¹²	2.25
Dentro de grupos	5.55	234	0.02			
Total	7.30	239				

Cuadro 7.48. Análisis de varianza para la CPREN/UT

Según los datos que se recogen en los cuadros anteriores, existe significación para el promedio de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal porque el valor de la F de Snedecor (14.74) es superior a su valor crítico (2.25) y su probabilidad (1.4E⁻¹²) es inferior al nivel de significación asignado $\alpha 0.05$.

Después de realizar la prueba de Scheffé entre cursos correlativos (cuadro 7.52), se demuestra la existencia de diferencias significativas entre 2° y 4° de Primaria y entre 6° de Primaria y 2° de ESO, ya que sus correspondientes resultados, tal como se presenta en el cuadro 7.49, superan el valor crítico para F (2.25). El dato tan elevado que encontramos en el paso entre los dos primeros cursos analizados (14.58) lo podemos achacar al escaso número de recursos que posee el alumnado más pequeño para hacer más compleja su sintaxis: los complementos preposicionales del nombre son un elemento bastante utilizado en la expresión oral y, por tanto, reflejo de las primeras construcciones escritas.

En el resto de los cursos no encontramos diferencias significativas para este tercer índice secundario no clausal

Cursos analizados	Prueba de Scheffé	Significación
2° Primaria vs. 4° Primaria	14.58	☑
4° Primaria vs. 6° Primaria	0.59	✗
6° Primaria vs. 2° ESO	2.41	☑
2° ESO vs. 4° ESO	0.19	✗
4° ESO vs. 2° Bachillerato	0.82	✗

Cuadro 7.49. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para CPREN/UT

En resumen, a medida que se avanza en la escolaridad del alumnado, no se aprecia un incremento de complementos preposicionales del nombre. En los cursos intermedios, se mantiene un empleo constante de este tipo de complementos, mientras que en los cursos extremos, el uso es más elevado.

- RESULTADOS DE CPREN/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y SEXO

En los siguientes cuadros recopilamos los resultados obtenidos para el promedio de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal según las variables escolaridad y sexo.

	Masculino			Femenino		
	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	0.28	0.27	0.07-1.20	0.33	0.28	0.00-1.00
4° Primaria	0.13	0.07	0.00-0.29	0.10	0.07	0.02-0.25
6° Primaria	0.17	0.10	0.03-0.41	0.12	0.08	0.00-0.35
2° ESO	0.12	0.04	0.02-0.18	0.14	0.07	0.03-0.24
4° ESO	0.27	0.13	0.03-0.44	0.27	0.15	0.03-0.57
2° Bachillerato	0.36	0.16	0.03-0.77	0.28	0.13	0.13-0.48

Cuadro 7.50. Resultados de CPREN/UT según escolaridad y sexo

En consonancia con lo que se observaba en el análisis general y según los resultados que se recogen en el cuadro 7.50, el alumnado de 2° de Primaria presenta el mayor promedio de toda la Primaria. Las niñas de este nivel superan a sus compañeros en el promedio obtenido, aunque la desviación típica de ambos sexos es bastante similar. En la columna del rango, podemos observar que todos los niños de 2° de Primaria emplean los complementos del nombre en sus textos escritos, mientras que entre las niñas existen ejemplos donde no aparecen estas frases preposicionales. El dato superior de ambos rangos revela un empleo elevado de este tipo de construcciones.

En 4° de Primaria, los informantes masculinos consiguen un promedio más alto que sus pares femeninos. Son las niñas de este curso las que presentan el uso más bajo de frases preposicionales de todo el corpus analizado (0.10). Los estudiantes de ambos sexos muestran la misma desviación típica. En este curso, al contrario que en 2° de Primaria, encontramos ejemplos entre los varones donde no se emplean estos complementos, mientras que todas las niñas hacen uso de ellos en sus composiciones.

En el último curso de Primaria, vuelven a ser los escolares los que superan a sus compañeras, tanto en el promedio de frases preposicionales por unidad terminal como en la desviación típica. La oscilación en el rango de los estudiantes masculinos es ligeramente más amplia que la presentada por las informantes femeninas.

Los promedios más bajos de toda la Secundaria los encontramos en 2° de ESO, donde las chicas superan a sus iguales masculinos en media y desviación. Los datos inferiores de los respectivos rangos son similares, aunque la oscilación es ligeramente más amplia entre las escolares.

En 4° de ESO, ambos sexos obtienen el mismo promedio (0.27). Las estudiantes presentan una desviación más alta (0.15) y una oscilación más amplia, aunque el dato inferior de ambos rangos es el mismo (0.03).

Los promedios más altos los encontramos en 2° de Bachillerato. Los chicos superan a sus compañeras en el promedio y la desviación. El dato inferior del rango de los estudiantes se asemeja a los datos obtenidos por el resto de los informantes de Secundaria (0.03), mientras que las chicas presentan un dato bastante alejado del resto (0.13), lo que revela un uso más extendido de este tipo de construcciones.

Todos los informantes de Secundaria, de ambos sexos, utilizan las frases preposicionales en sus textos escritos.

En los diferentes cursos analizados, los escolares obtienen mayores promedios que sus pares femeninos en 4° y 6° de Primaria y en 2° de Bachillerato; y las estudiantes superan a los informantes masculinos en 2° de Primaria y 2° de ESO.

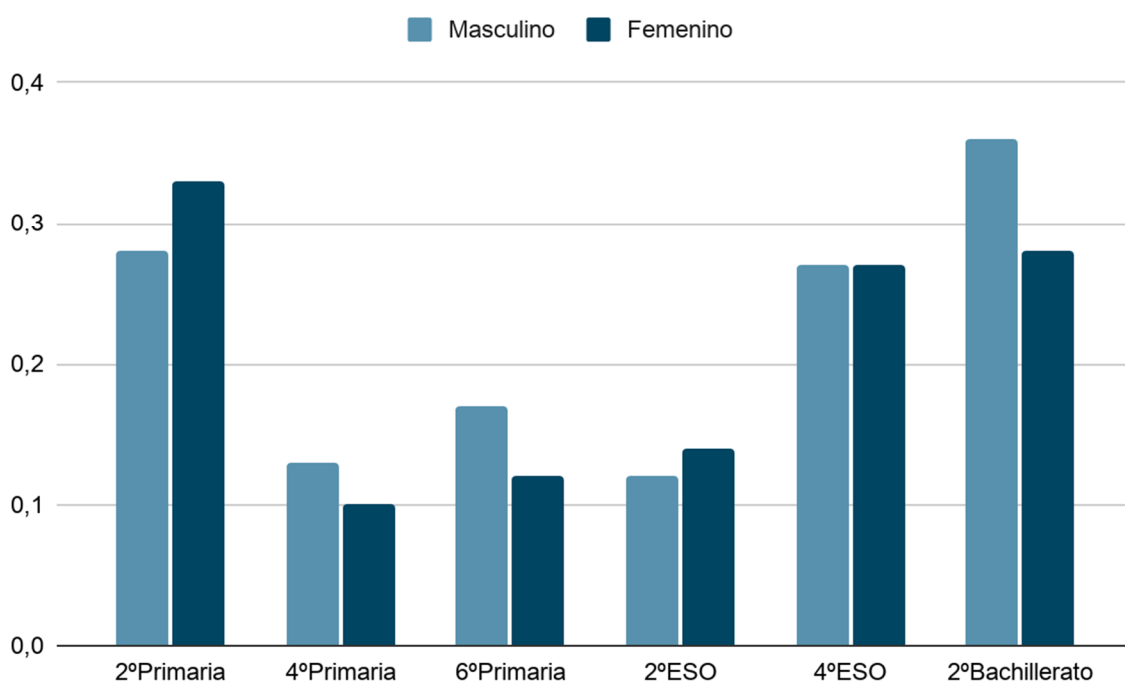


Gráfico 7.11. Resultados CPREN/UT según escolaridad y sexo

En el cuadro 7.51 se recogen los resultados de los análisis de varianza y podemos observar que el valor F de Snedecor (1.94) es superior al nivel de significación (0.05), por tanto, rechazamos la hipótesis nula sobre igualdad de medias.

Valor F	Probabilidad T	Varianzas iguales			Varianzas distintas		
		Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad	Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad
1.94	0.00018	0.56	238	0.29	0.56	233	0.29

Cuadro 7.51. Comparación de medias de CPREN/UT según escolaridad y sexo

Continuamos trabajando con los datos obtenidos para varianzas iguales, ya que la hipótesis nula fue rechazada, y realizamos la prueba t de Student, como en índices anteriores, para revelar posibles diferencias significativas entre las medias de los sujetos de ambos sexos. Podemos afirmar que las diferencias en el promedio de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal para la variable sexo no son significativas debido a que su probabilidad (0.29) supera el nivel de significación asignada.

En el cuadro 7.52, se recogen, según la prueba t para varianzas iguales, las diferencias de medias para la variable sexo en los diferentes cursos estudiados.

	Valor t	Probabilidad	Significación
2° EP	-0.52	0.30	×
4° EP	0.97	0.17	×
6° EP	1.75	0.04	☑
2° ESO	-1.33	0.10	×
4° ESO	-0.10	0.46	×
2° BAC	1.61	0.06	×

Cuadro 7.52. Diferencias de medias según sexo para CPREN/UT

Según los resultados que se recogen en el cuadro anterior, el único curso donde la probabilidad es inferior al nivel de significación $\alpha 0.05$ es 6° de Primaria, por lo que podemos afirmar que solo en ese curso concreto existe significación en las diferencias de medias obtenidas por los sujetos de distinto sexo para el tercer índice secundario no clausal.

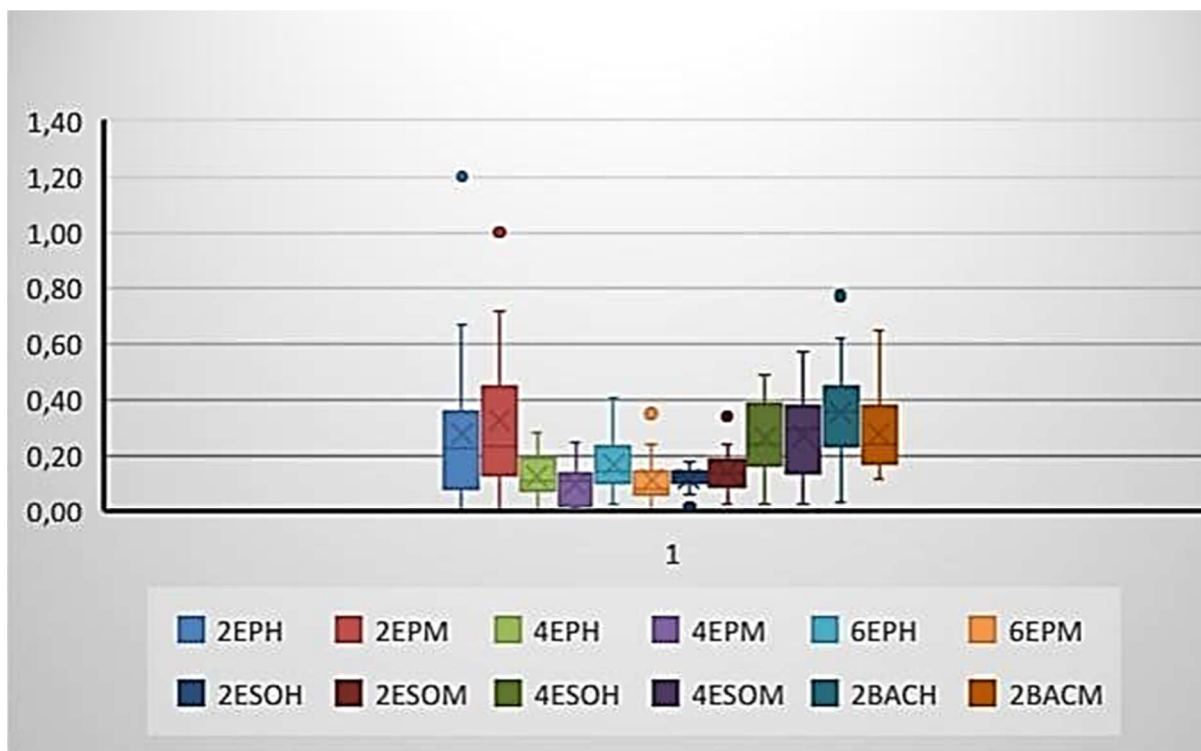


Gráfico 7.12. Tercer índice secundario no clausal CPREN/UT según variable escolaridad y sexo

Tal como se refleja en el gráfico 7.12, no podemos afirmar que el uso de frases preposicionales aumente con el avance de la escolaridad. Como ya comentamos anteriormente, el promedio más alto de toda la Primaria se aprecia en 2º, al igual que la mayor dispersión de sus datos. Incluso podemos observar dos sujetos, uno de cada sexo, que presentan unos resultados que superan a los del resto de los informantes, por encima, también, del resto de los datos atípicos. Todos los bigotes inferiores de Primaria parten del eje horizontal, a excepción de los varones de 6º. Las niñas de Primaria solo superan a sus compañeros en 2º, mientras que, en los otros dos cursos, son los chicos los que obtienen mayor promedio de frases preposicionales por unidad terminal.

A lo largo de la Secundaria sí se experimenta un incremento en el empleo de estas construcciones. Todo el alumnado utiliza complementos preposicionales del nombre en sus composiciones, aunque en 2º de ESO el uso es más limitado. En este mismo curso se aprecia una menor diversidad de resultados, si los comparamos con los obtenidos por los cursos superiores.

Los bigotes inferiores de los cursos de Secundaria son bastante similares; sin embargo, las chicas de 2º de Bachillerato presentan los datos más elevados de toda la muestra, lo que indica un abundante empleo de este tipo de complementos en la mayoría de las informantes.

- RESULTADOS DE CPREN/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y NIVEL SOCIOCULTURAL

En los cuadros que aquí se presentan (7.53-7.58), se recogen los resultados de promedios de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal según las variables escolaridad y nivel sociocultural.

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° PRIMARIA	Bajo	0.22	0.17	57.89%	0.00-0.57
	Medio	0.29	0.32	76.31%	0.00-1.20
	Alto	0.38	0.25	100%	0.08-1.00

Cuadro 7.53. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° PRIMARIA	Bajo	0.12	0.08	100%	0.01-0.29
	Medio	0.11	0.07	91.66%	0.00-0.25
	Alto	0.12	0.07	100%	0.02-0.24

Cuadro 7.54. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
6° PRIMARIA	Bajo	0.13	0.05	72.22%	0.03-0.21
	Medio	0.08	0.08	44.44%	0.00-0.30
	Alto	0.18	0.11	100%	0.03-0.41

Cuadro 7.55. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° ESO	Bajo	0.10	0.06	52.63%	0.02-0.17
	Medio	0.13	0.06	68.42%	0.03-0.24
	Alto	0.19	0.07	100%	0.04-0.34

Cuadro 7.56. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° ESO	Bajo	0.37	0.10	137.04%	0.18-0.49
	Medio	0.23	0.14	85.18%	0.03-0.44
	Alto	0.27	0.12	100%	0.03-0.57

Cuadro 7.57. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° BAC	Bajo	0.32	0.14	100%	0.12-0.48
	Medio	0.31	0.17	96.87%	0.03-0.77
	Alto	0.32	0.15	100%	0.14-0.65

Cuadro 7.58. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC

En 2° de Primaria, tal como se refleja en el cuadro 7.53, el nivel sociocultural alto obtiene el mayor promedio de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal del curso (0.38), seguido del estrato medio (0.29) y del bajo (0.22). El estrato medio presenta una desviación típica superior al resto de los niveles, debido a la presencia de sujetos que hacen un uso desmesurado de este tipo de construcciones; mientras que la desviación más baja la hallamos entre el alumnado del nivel bajo (0.17). En el crecimiento observamos un incremento en el uso desde el estrato bajo hasta el alto. Los dos niveles inferiores muestran un rango que parte del valor cero, lo que sugiere un número de informantes que no emplean estos complementos en sus textos escritos; sin embargo, todos los estudiantes del estrato alto emplean complementos preposicionales del nombre al menos en una ocasión.

Los niveles bajo y alto de 4° de Primaria obtienen el mismo promedio (0.12), muy parecido al conseguido por los informantes del estrato medio (0.11). Las desviaciones de los tres estratos son también bastante similares, siendo la del nivel bajo ligeramente superior al resto. Las oscilaciones en el rango demuestran que todo el alumnado de 4° de Primaria hace un uso equitativo de este tipo de complementos. Solamente un informante del nivel sociocultural medio no emplea complementos preposicionales del nombre en su composición; el resto sí hace un uso moderado de ellos.

En el último curso de Primaria, según los datos recogidos en el cuadro 7.55, el nivel sociocultural alto presenta el mayor promedio del curso (0.18). Por el contrario, el dato más bajo lo hallamos en el nivel medio (0.08), que presenta igualmente entre sus informantes los únicos ejemplos del curso en los que no se utilizan frases preposicionales. Los datos inferiores de los rangos de los otros dos estratos son iguales (0.03) y los datos superiores aumentan paulatinamente desde el nivel bajo hasta el alto.

El nivel sociocultural alto de 2° ESO vuelve a obtener el promedio más alto (0.19), seguido del estrato medio (0.13) y del bajo (0.10). Las desviaciones de los tres niveles son similares, al igual que los datos inferiores de sus respectivos rangos. La mayor oscilación la presenta el nivel alto; y la menor, el estrato bajo. Todo el estudiantado de este curso emplea frases preposicionales en sus escritos.

En 4° de ESO, es el nivel sociocultural bajo el que obtiene el mayor promedio del curso (0.37) y la desviación más baja (0.10); y el estrato medio, el promedio más bajo (0.23) y la mayor desviación (0.14). Al igual que ocurrió en 2° de ESO, todos los informantes emplean este tipo de construcciones en sus creaciones, aunque destaca el número elevado de frases preposicionales que aparecen en los textos de los sujetos de nivel sociocultural bajo.

En el último curso analizado, los datos obtenidos, que se reflejan en el cuadro 7.58, muestran unos resultados bastante similares entre los tres niveles socioculturales. Los estratos bajo y alto presentan el mismo promedio de frases preposicionales por unidad terminal (0.32), mientras que el nivel medio obtiene una media ligeramente inferior (0.31). Este último estrato mencionado muestra la mayor oscilación en el rango, con el dato inferior más bajo de todo el curso (0.03), que se asemeja a los obtenidos en los cursos inferiores, y el dato superior más alto de toda la Secundaria (0.77).

Después de interpretar estos resultados, podemos asegurar que no existe relación entre el nivel sociocultural del alumnado y el promedio de frases preposicionales por unidad terminal. El estrato alto destaca en tres cursos distintos y se equipara con el nivel bajo en otros dos, que obtiene los mejores resultados en un único curso, 4° de ESO.

A continuación, realizamos un análisis de varianza para descubrir posibles diferencias significativas entre los promedios de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal de los distintos cursos.

	F	Probabilidad	Significación
2° EP	0.90	0.41	×
4° EP	0.29	0.75	×
6° EP	2.12	0.13	×
2° ESO	0.89	0.42	×
4° ESO	2.01	0.15	×
2° BAC	0.006	0.99	×

Cuadro 7.59. Diferencias de medias de CPREN/UT según nivel sociocultural

Como en el segundo índice secundario no clausal, según los datos recogidos no podemos hablar de significación entre las medias obtenidas por los distintos cursos, puesto que todas las probabilidades superan el nivel de significación $\alpha 0.05$.

Los resultados obtenidos en el análisis de varianza para los distintos niveles socioculturales quedan recogidos en los cuadros siguientes:

	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Nivel Bajo	0.39	5	0.079	5.17	0.0012	2.49
Nivel Medio	0.78	5	0.16	5.44	1.8E ⁻⁰⁴	2.30
Nivel Alto	0.74	5	0.15	6.97	1.7E ⁻⁰⁵	2.32

Cuadro 7.60. Análisis de varianza de CPREN/UT para los distintos niveles socioculturales

	Nivel Bajo			Nivel Medio			Nivel Alto		
	Suma	Promedio	Varianza	Suma	Promedio	Varianza	Suma	Promedio	Varianza
2° EP	1.95	0.22	0.03	5.60	0.29	0.11	4.59	0.38	0.07
4° EP	0.95	0.12	0.01	2.10	0.11	0.005	1.50	0.12	0.01
6° EP	0.80	0.13	0.003	2.18	0.11	0.01	2.71	0.18	0.01
2°ESO	0.49	0.10	0.004	2.51	0.13	0.003	2.23	0.14	0.005
4°ESO	2.19	0.37	0.01	3.96	0.23	0.02	4.66	0.27	0.02
2° BAC	2.24	0.32	0.02	4.69	0.31	0.03	5.71	0.32	0.02

Cuadro 7.61. Datos de suma, promedio y varianza de los tres niveles socioculturales para CPREN/UT

En el nivel sociocultural bajo, podemos corroborar la existencia de diferencias significativas entre las medias, debido a que su probabilidad es inferior al nivel de significación asignado. Si comparamos los cursos correlativos, las grandes diferencias las encontramos entre los alumnos de 2° y 4° de Primaria; y en el paso de 2° a 4° de ESO. En el caso de los alumnos de Primaria, son los más pequeños los que obtienen resultados más altos; mientras que en Secundaria, ocurre a la inversa.

Las diferencias para el nivel sociocultural medio vuelven a ser significativas, ya que su probabilidad ($1.8E^{-04}$) es inferior al nivel de significación asignado. La gran diferencia la encontramos entre los mismos cursos que en el estrato bajo.

En el nivel sociocultural alto, volvemos a encontrar diferencias significativas entre sus medias, ya que su probabilidad ($1.7E^{-05}$), al igual que en el estrato medio, es inferior al nivel de significación. Entre cursos correlativos, la mayor diferencia sigue centrándose en los primeros cursos de ambas etapas educativas.

En el gráfico 7.13, podemos observar la evolución del promedio de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal según las variables nivel sociocultural y escolaridad. Destaca que los resultados de los tres niveles socioculturales en 4° de Primaria y en 2° de Bachillerato son bastante similares. Durante los primeros cursos, el estrato alto predomina sobre el resto y, en los últimos años, es superado por el nivel bajo. Se aprecia, igualmente, que en los cursos intermedios el empleo de estas construcciones preposicionales es más moderado que al inicio de la escolarización, donde no hay conocimientos sintácticos

previos, y que al final de la etapa estudiantil, cuando los estudiantes ya han adquirido todas las destrezas lingüísticas.

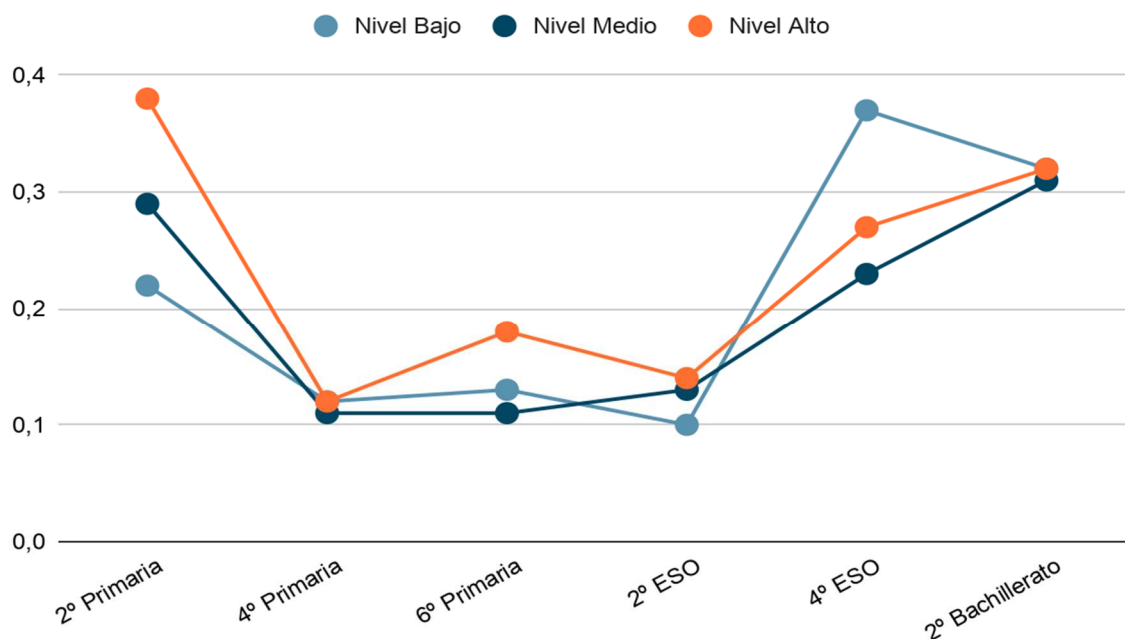


Gráfico 7.13. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural

- RESULTADOS DE CPREN/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOCULTURAL

Los resultados obtenidos para el promedio de frases preposicionales por unidad terminal según las variables sexo, nivel sociocultural y escolaridad se muestran en los siguientes cuadros.

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2º Primaria	Bajo	0.24	0.20	0.00-0.57	0.19	0.11	0.00-0.28
	Medio	0.33	0.36	0.06-1.20	0.27	0.27	0.00-1.00
	Alto	0.24	0.09	0.08-0.38	0.52	0.28	0.13-1.00

Cuadro 7.62. Resultados CPREN/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2º EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° Primaria	Bajo	0.17	0.08	0.08-0.29	0.07	0.05	0.01-0.13
	Medio	0.11	0.06	0.00-0.22	0.10	0.08	0.02-0.25
	Alto	0.14	0.08	0.03-0.21	0.12	0.07	0.02-0.24

Cuadro 7.63. Resultados CPREN/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
6° Primaria	Bajo	0.10	0.05	0.03-0.15	0.16	0.04	0.13-0.21
	Medio	0.17	0.08	0.07-0.30	0.08	0.05	0.00-0.21
	Alto	0.19	0.12	0.03-0.41	0.16	0.10	0.08-0.35

Cuadro 7.64. Resultados CPREN/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° ESO	Bajo	0.08	0.06	0.02-0.17	0.12	0.03	0.09-0.15
	Medio	0.13	0.03	0.10-0.18	0.13	0.06	0.03-0.24
	Alto	0.12	0.03	0.04-0.16	0.19	0.09	0.08-0.34

Cuadro 7.65. Resultados CPREN/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° ESO	Bajo	0.36	0.13	0.18-0.49	0.37	0.05	0.32-0.44
	Medio	0.34	0.12	0.09-0.44	0.16	0.11	0.03-0.39
	Alto	0.19	0.09	0.03-0.32	0.39	0.12	0.21-0.57

Cuadro 7.66. Resultados CPREN/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° BAC	Bajo	0.47			0.29	0.14	0.12-0.48
	Medio	0.36	0.20	0.03-0.77	0.24	0.08	0.13-0.39
	Alto	0.34	0.13	0.15-0.62	0.29	0.16	0.14-0.65

Cuadro 7.67. Resultados CPREN/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° BAC

En 2° de Primaria, podemos observar que el nivel sociocultural medio consigue entre los varones el promedio más alto (0.33); mientras que los otros dos estratos presentan la misma media (0.24). Destaca la desviación típica de los niños de nivel alto, que es la más baja de todo el curso (0.09). Los chicos superan a sus compañeras en los estratos bajo y medio y son superados en el nivel alto, donde las niñas consiguen el promedio más elevado de todo el curso y de todo el corpus (0.52). En este curso, hay un uso bastante extendido de los complementos preposicionales del nombre (ejemplos 23 y 24), algo que se ve reflejado en el dato superior de los distintos rangos. Solo un varón de nivel sociocultural bajo y dos niñas, una del estrato bajo y otra del medio, no emplean estas construcciones.

22. El fin de semana fui al cole de Iker porque era la reunión de los niños de infantil (Sujeto 018; [2° EP])

23. Fui a la casa de la abuela de mi prima y comi un polboron de chocolate y un elado de galleta (Sujeto 034; [2° EP])

En el cuadro 7.63, se puede apreciar que los niños de 4º de Primaria del nivel sociocultural bajo obtienen el mayor promedio de todo el curso (0.17), mientras que las niñas del mismo estrato presentan el dato más bajo (0.07). Entre los varones, el nivel medio muestra la media más baja (0.11), que se equipara prácticamente a los promedios más altos conseguidos por las informantes femeninas. Destaca entre los resultados que todas las escolares emplean estas construcciones preposicionales, al menos en una ocasión; sin embargo, encontramos ejemplos entre los estudiantes del estrato medio que no las utilizan. Todas las oscilaciones en los rangos de ambos sexos son bastante similares, salvo la presentada por el nivel sociocultural bajo femenino, que muestra la fluctuación menos amplia del curso.

24. era una apacible tarde *de verano* cuando celebramos una fiesta *de carnaval* (Sujeto 067; [4º EP])

25. fue a la máquina *de escribir* y escribió un cuento *de terror* (Sujeto 070; [4º EP])

En 6º de Primaria, tal como se recoge en el cuadro 7.64, el promedio más elevado entre los informantes masculinos lo consigue el nivel sociocultural alto (0.19), seguido por el medio (0.17) y el bajo (0.10). Entre las chicas, observamos que los estratos bajo y alto presentan la misma media (0.16), que dobla la obtenida por las escolares del nivel medio (0.08). El alumnado de nivel alto de ambos sexos muestra la desviación más alta entre sus iguales; y el del estrato bajo, la menor. Únicamente una estudiante del nivel medio no emplea construcciones preposicionales del nombre en su creación y son los representantes del estrato alto masculino los que más veces las utilizan.

26. En el cumpleaños *de mis dos primos* fuimos a la casa *del terror* y partimos la tarta *de chocolate de pepa pig con crema de chocolate* (Sujeto 096; [6º EP])

27. Los planes *de hoy* es el tour *del bernabéu* y me senté en los banquillos *del estadio* (Sujeto 097; [6º EP])

Los resultados de 2º de ESO muestran que los varones del nivel medio consiguen el promedio más alto (0.13), seguidos del nivel alto (0.12) y del bajo (0.08); mientras las que obtienen la media más elevada entre las estudiantes son las informantes del estrato alto (0.19), muy por encima de los promedios obtenidos por los otros dos estratos. Las mayores desviaciones típicas las encontramos en el nivel bajo masculino (0.06) y el alto femenino (0.09). Todos los encuestados de este curso emplean los complementos preposicionales del nombre en sus textos.

28. volvió a subir a la azotea *del edificio* y vio una bandada *de gaviotas* (Sujeto 157; [2º ESO])

29. desde la puerta *de mi casa* se escuchaba la sirena *del camión* (Sujeto 160; [2º ESO])

En 4º de ESO, podemos observar que el empleo que hacen los chicos de los estratos bajo y medio de los complementos preposicionales del nombre supera al que realiza el nivel alto. En cuanto a las estudiantes, son los niveles alto y bajo los que duplican el resultado obtenido por las chicas del estrato medio. El uso más extendido lo hallamos en el nivel sociocultural bajo femenino, cuyo rango presenta el dato inferior más elevado de todo el curso y de toda la muestra. Al igual que ocurría en 2º de ESO, todo el alumnado emplea estos complementos en sus composiciones.

30. me encontraba en la oscuridad *del túnel* más profundo hacia el centro *de la tierra* (Sujeto 176; [4º ESO])

31. un rastro *de espuma blanca* mojaba la fina arena *de la playa* (Sujeto 177; [4º ESO])

Los varones de 2º Bachillerato superan en los tres niveles socioculturales a sus pares femeninos. Los promedios más bajos dentro de cada grupo los encontramos en el estrato alto masculino (0.34) y el medio femenino (0.24). La oscilación más amplia del rango la presenta el nivel medio masculino, ya que entre sus informantes hallamos a los sujetos que en menos ocasiones emplean estas construcciones y a los que más veces las utilizan. Los resultados analizados desvelan, por tanto, que en el nivel sociocultural bajo no destaca ningún sexo concreto ya que cada uno de ellos supera a su opuesto en tres de los seis cursos estudiados, aunque con unos datos poco diferenciados. En el estrato medio, sí comprobamos una supremacía del sexo masculino, puesto que consiguen promedios más altos en cinco cursos distintos, y en el sexto, ambos sexos presentan la misma media. Por último, en el nivel sociocultural alto, los varones adelantan a sus compañeras en cuatro cursos y son superados por ellas en los otros dos.

32. con un café *con leche* las noticias *del día* se leen mejor (Sujeto 220; [2º BAC])

33. el padre *de mi amiga* estuvo la primera etapa *de su enfermedad* ocultándolo (Sujeto 226; [2º BAC])

En conclusión, ninguna de las variables analizadas para este tercer índice secundario no clausal repercute significativamente en el desarrollo de la madurez sintáctica del alumnado.

7.4 ANÁLISIS DE LAS APOSICIONES

Para el análisis de este cuarto índice secundario no clausal consideraremos aposiciones o construcciones apositivas las definidas en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* como “aquellas secuencias en las que un sustantivo o un grupo nominal incide sobre otro y da como resultado una expresión sintáctica, por oposición a una unidad morfológica” (2009, §12.13). Abordaremos, igualmente, dentro del estudio tanto las aposiciones especificativas como las explicativas sin hacer ningún tipo de distinción entre ellas.

- RESULTADOS DE APO/UT SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD

Los resultados de los promedios de aposiciones por unidad terminal según la variable escolaridad se recogen en el siguiente cuadro, junto a los datos también analizados en anteriores índices.

CURSO	\bar{X}	σ	CREC%	RANGO
2° EP	0.03	0.06	16.66%	0.00-0.23
4° EP	0.05	0.04	27.77%	0.00-0.14
6° EP	0.06	0.05	33.33%	0.00-0.20
2° ESO	0.07	0.05	38.88%	0.00-0.19
4° ESO	0.08	0.05	44.44%	0.00-0.21
2° BACH	0.18	0.10	100%	0.00-0.46

Cuadro 7.68. Resultados APO/UT según escolaridad

Tal como se puede observar en la columna del coeficiente de variación, el empleo de aposiciones entre el alumnado aumenta a medida que se avanza en la escolaridad. Es en 2° de Bachillerato donde nos encontramos un uso que duplica al curso anterior, mientras que el progreso en el resto de los cursos es poco sustancial. De la misma forma, todas las desviaciones

típicas de los diferentes cursos son similares, a excepción de la del último, que las vuelve a doblar. Los promedios desvelan que las aposiciones no son una construcción frecuente en la sintaxis del alumnado y que, como se aprecia en los rangos, existen sujetos en todos los niveles educativos que no las utilizan en sus composiciones. Según los currículos oficiales, habrá que esperar hasta los últimos cursos de Secundaria y Bachillerato para que el alumnado reciba nociones teóricas y prácticas sobre la aposición y su uso. Hasta ese momento, todas las apariciones de este tipo de construcciones nacen de la necesidad de aportar más información en sus textos y lo hacen de una forma natural, inspirada en su propia experiencia comunicativa.

34. El viernes me fui al *clunautico* con mi prima *Ines* (Sujeto 026; [2° EP])
35. Vas a invitar a tu nieta *Carmen* a un parque de atracciones (Sujeto 061; [4° EP])
36. Y me encontré a mi amigo *Pepe*, *el pescaó*, y me llevó con Jorje *el pulpo* (Sujeto 082; [6° EP])
37. Porque era primavera, *una estación de año muy buena para la naturaleza* (Sujeto 125; [2° ESO])
38. Zeus, *el padre de todos*, era el encargado de destinar los trabajos (Sujeto 174; [4° ESO])
39. Como me enseñó “La vida es bella”, *una película donde una familia feliz acaba en campos de concentración por ser judíos* (Sujeto 211; [2° BAC])

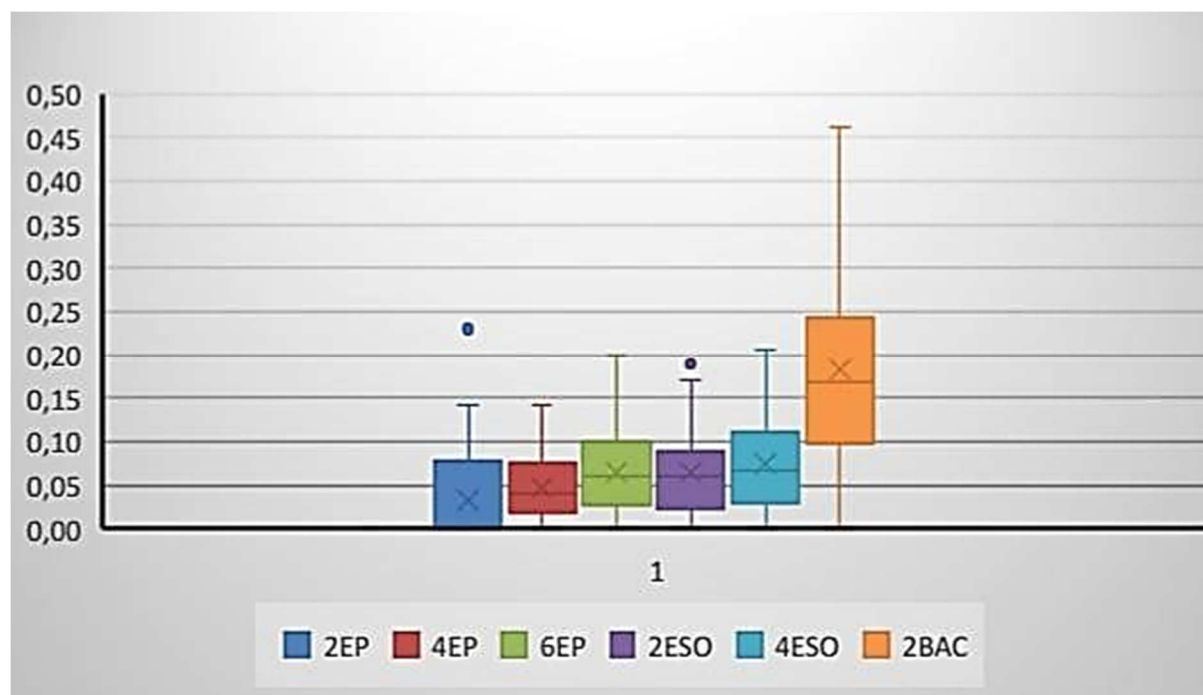


Gráfico 7.14. Promedio de aposiciones por unidad terminal según escolaridad

En el gráfico 7.14, se aprecia el aumento en la utilización de aposiciones a medida que se avanza en la escolaridad. En 2° de Primaria, podemos observar que su caja carece de bigote inferior, lo que nos indica una alta presencia de sujetos que no emplean este recurso en sus

creaciones. Únicamente un estudiante de este curso presenta un dato atípico (0.23) que supera los de todos sus compañeros de Primaria y los primeros cursos de Secundaria.

En los otros dos cursos de Primaria, observamos un ligero incremento en el promedio de aposiciones por unidad terminal y en sus respectivas medianas, aunque la diversidad de datos de 6º se asemeja a la conseguida en 2º de esta misma etapa.

En Secundaria, se continúa con el avance progresivo en el uso de este índice. Mientras las diferencias entre 2º y 4º son poco llamativas, el gran salto se puede apreciar en 2º de Bachillerato, que, aunque su bigote inferior parte del eje horizontal, supera en promedio, mediana y rango al resto de cursos estudiados.

A continuación, como en índices anteriores, llevamos a cabo un análisis de varianza para comprobar la posible existencia de diferencias significativas entre los promedios de aposiciones por unidad terminal en los distintos cursos académicos.

Grupos	Suma	Promedio	Varianza
2º Primaria	1.33	0.03	0.003
4º Primaria	1.91	0.05	0.001
6º Primaria	2.59	0.06	0.003
2º ESO	2.61	0.07	0.003
4º ESO	3.02	0.08	0.003
2º Bachillerato	7.34	0.18	0.01

Cuadro 7.69. Datos de suma, promedio y varianza según escolaridad para APO/UT

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	0.58	5	0.12	29.36	4.2E ⁻²³	2.25
Dentro de grupos	0.92	234	0.004			
Total	1.50	239				

Cuadro 7.70. Análisis de varianza para la APO/UT

Podemos afirmar, una vez interpretados los cuadros anteriores, que para el promedio de aposiciones por unidad terminal existe significación, ya que el valor de la F de Snedecor (29.36) es superior a su valor crítico (2.25) y su correspondiente probabilidad ($4.2E^{-23}$) no supera el nivel de significación establecido $\alpha 0.05$.

Realizamos, igualmente, la prueba de Scheffé entre cursos correlativos para descubrir posibles diferencias significativas entre ellos. Los resultados de estas pruebas, recogidos en el cuadro 7.71, demuestran que los únicos cursos que superan el valor crítico para F son los más bajos de Primaria, debido al número elevado de informantes de 2º de Primaria que no emplean las aposiciones. El resto de los cursos correlativos no excede dicho valor crítico y, por lo tanto, no podemos hablar de más diferencias significativas para este cuarto índice secundario no clausal.

Cursos analizados	Prueba de Scheffé	Significación
2º Primaria vs. 4º Primaria	2.55	✓
4º Primaria vs. 6º Primaria	0.54	✗
6º Primaria vs. 2º ESO	0.99	✗
2º ESO vs. 4º ESO	0.86	✗
4º ESO vs. 2º Bachillerato	0.28	✗

Cuadro 7.71. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para APO/UT

A pesar de no hallar significación entre la mayoría de los cursos correlativos, podemos afirmar, en función del resto de los datos, que el alumnado madura sintácticamente a medida que aumentan sus años de enseñanza.

- RESULTADOS DE APO/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y SEXO

Los datos obtenidos por el alumnado para este cuarto índice secundario no clausal según las variables escolaridad y sexo quedan recogidos en el siguiente cuadro.

	Masculino			Femenino		
	\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	0.03	0.06	0.00-0.23	0.04	0.06	0.00-0.14
4° Primaria	0.05	0.03	0.00-0.09	0.04	0.04	0.00-0.14
6° Primaria	0.08	0.05	0.00-0.20	0.05	0.04	0.00-0.14
2° ESO	0.07	0.06	0.00-0.19	0.06	0.04	0.00-0.14
4° ESO	0.06	0.04	0.01-0.18	0.09	0.06	0.00-0.21
2° Bachillerato	0.20	0.11	0.00-0.46	0.17	0.08	0.06-0.38

Cuadro 7.72. Resultados de POS/UT según escolaridad y sexo

En el cuadro 7.72, volvemos a apreciar el escaso uso que se hace de las aposiciones en Primaria y gran parte de Secundaria. Las diferencias que observamos entre ambos sexos no son lo suficientemente amplias como para hablar de grandes desigualdades. En cuanto al rango, únicamente los varones de 4° de ESO y las chicas de 2° de Bachillerato emplean, en su totalidad, estas construcciones; en el resto de los cursos encontramos un amplio número de sujetos que no las emplean.

En 2° de Primaria, las niñas obtienen un promedio mayor que sus compañeros y su dispersión en el rango es menos amplia. Ambos sexos coinciden en la desviación típica. Aunque, como dijimos anteriormente, no íbamos a tener en cuenta para nuestro análisis la distinción entre aposiciones explicativas y especificativas, es reseñable que todas las aposiciones que aparecen en este curso son de características especificativas (mi hermana *Flavia*, mi primo *Javier*, playa *Amadores*...); no se hace uso en ningún momento de aposiciones explicativas.

En el siguiente curso de Primaria estudiado, son los niños los que superan a sus pares femeninos, aunque estas últimas presentan una mayor desviación y un rango más amplio. Sin embargo, en 6° de Primaria, los varones adelantan a sus compañeras en los tres estadígrafos

analizados. En estos dos cursos empiezan a aparecer, de forma esporádica, los primeros ejemplos de aposiciones explicativas:

40. Los superhéroes eran Edu, *el super trueno*, Diego, *el super tornado*, Carlos, *el indestructible* y Carmen, *la super visión*. (Sujeto 065; [4° EP])
41. Ese engranaje mueve todo el quíntopol, *la máquina del tiempo*. (Sujeto 073; [4° EP])
42. Víctor, *mi profesor de Infantil*, también es mi amigo (Sujeto 088; [6° EP])

A lo largo de Primaria, el avance en la utilización de aposiciones se aprecia mejor entre los informantes masculinos, ya que la progresión de los promedios femeninos no está muy marcada. La oscilación en el rango de los tres cursos femeninos es la misma, lo que indica un uso homogéneo de estas construcciones a lo largo de toda la etapa.

En 2° de ESO, los chicos vuelven a obtener un promedio más alto, con una mayor desviación y una oscilación más amplia. Hay que destacar que el rango presentado por las escolares sigue siendo el mismo que a lo largo de toda la Primaria. El avance, aunque lento, es progresivo; sin embargo, entre los varones, podemos observar que el promedio obtenido es inferior al que encontramos en 6° de Primaria.

En el último curso de la Secundaria Obligatoria, las chicas superan a sus compañeros en todos los datos analizados. Mientras el promedio de ellas sigue un avance progresivo, los chicos presentan el segundo promedio más bajo de sus iguales, aunque, como dijimos anteriormente, es el primer grupo donde encontramos que todos los sujetos usan aposiciones en sus escritos.

El gran salto en el empleo de estas construcciones aparece, en ambos sexos, en 2° de Bachillerato. En esta ocasión, son los estudiantes los que obtienen una media más alta, aunque haya sujetos que no utilizan aposiciones. El promedio de las chicas es más bajo, pero en todas las composiciones escritas por ellas aparecen ejemplos de este recurso sintáctico.

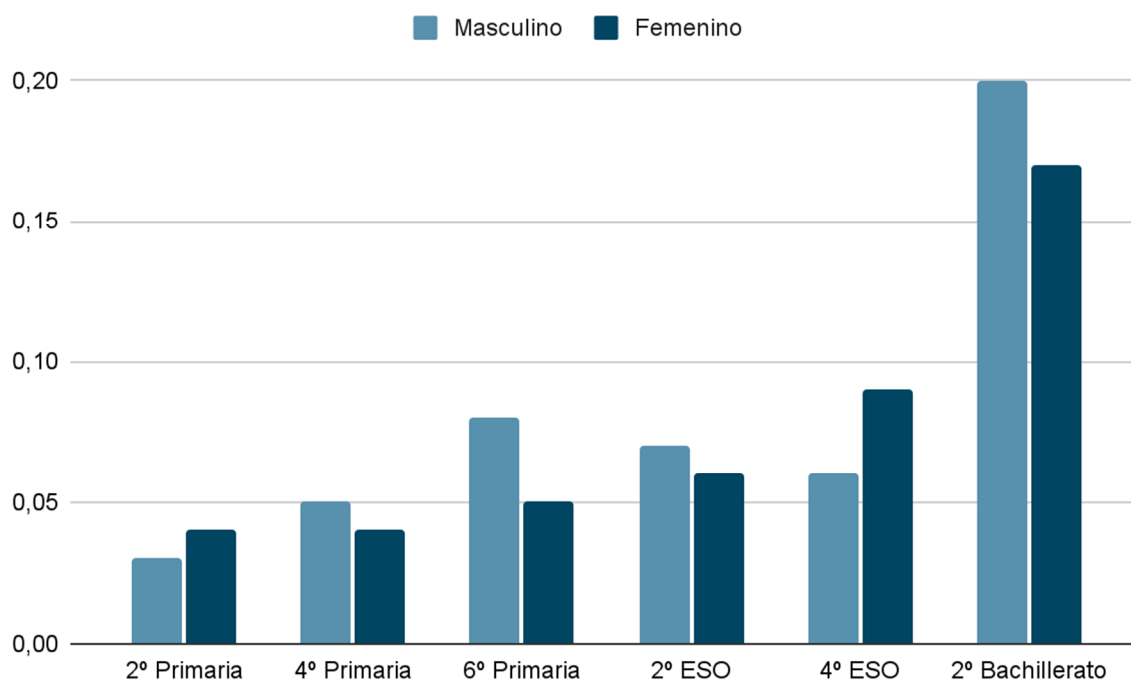


Gráfico 7.15. Resultados APO/UT según escolaridad y sexo

Llevamos a cabo, a continuación, una comparación de las medias obtenidas por los estudiantes de ambos sexos a lo largo de la escolaridad para corroborar o rechazar la hipótesis nula. Según los resultados recogidos en el cuadro 7.73, debemos rechazar la hipótesis nula sobre igualdad de medias, ya que el valor F de Snedecor (2.03) es superior al nivel de significación asignado (0.05).

Valor F	Probabilidad T	Varianzas iguales			Varianzas distintas		
		Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad	Valor t	Grados de Libertad	Probabilidad
2.03	6.91E ⁻⁰⁵	0.82	238	0.21	0.82	230	0.21

Cuadro 7.73. Comparación de medias de APO/UT según escolaridad y sexo

Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre los promedios obtenidos por estudiantes de ambos sexos, se aplica nuevamente la prueba t de Student. Una vez rechazada la hipótesis nula, nos centramos en los datos para varianzas iguales y comprobamos que su probabilidad (0.21) es superior al nivel de significación, por tanto, confirmamos que las

diferencias de medias en el promedio de aposiciones por unidad terminal para la variable sexo no son significativas.

En el siguiente cuadro, se recogen los resultados sobre las diferencias de medias para la variable sexo en cada uno de los diferentes cursos estudiados.

	Valor t	Probabilidad	Significación
2° EP	-0.68	0.25	×
4° EP	0.66	0.26	×
6° EP	1.60	0.06	×
2° ESO	1.24	0.11	×
4° ESO	-1.56	0.06	×
2° BAC	1.13	0.13	×

Cuadro 7.74. Diferencias de medias según sexo para POS/UT

La probabilidad de la t de Student en cada uno de los cursos estudiados, según se refleja en el cuadro 7.74, supera el nivel de significación (0.05), por tanto, podemos afirmar que las diferencias de medias obtenidas para el cuarto índice secundario no clausal según la variable sexo no son significativas en ningún momento a lo largo de la escolaridad de los estudiantes.

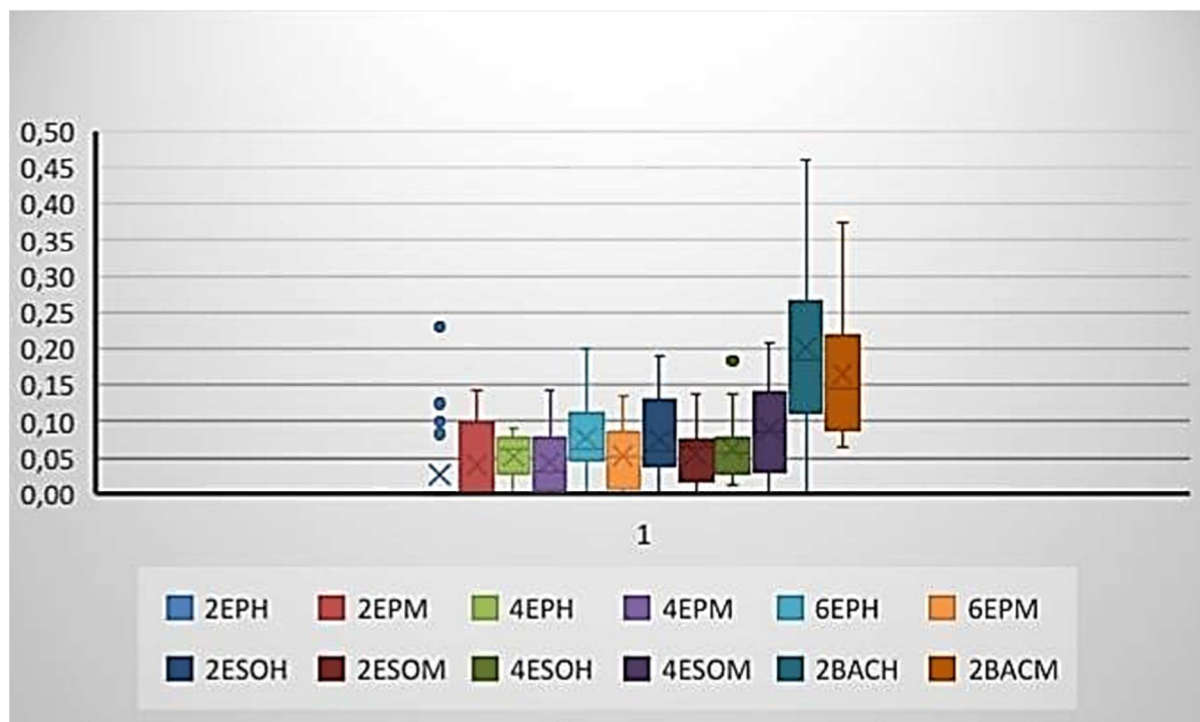


Gráfico 7.16. Cuarto índice secundario no clausal APO/UT según variables escolaridad y sexo

En el gráfico 7.16, podemos observar cómo la evolución de este índice no sigue una pauta ascendente fija a lo largo de la escolaridad. Entre las chicas sí se aprecia un ligero avance a partir de Secundaria, mientras que los promedios de los varones, al iniciar la etapa de Secundaria, experimentan un retroceso. En 2º de Primaria, se aprecia, entre los niños, un uso bastante escaso de aposiciones, frente al empleo más palpable de las informantes femeninas.

Aunque la media de ambos sexos en 4º de Primaria es similar, podemos observar una distribución asimétrica de los datos, ya que la mediana de la caja de los varones está por encima de la media conseguida, lo que indica que los datos se concentran en la parte superior de la distribución.

Con promedios ligeramente superiores al curso anterior, en 6º de Primaria se vuelve a producir la misma situación que en 4º de Primaria: distribución asimétrica de datos entre los niños, pero esta vez sesgada hacia la parte superior.

En 2º de ESO, seguimos sin apreciar un incremento reseñable en los promedios obtenidos por el alumnado y, al igual que ocurría en toda la Primaria, todos los datos parten del eje horizontal, por lo que continúa habiendo sujetos que no emplean aposiciones.

El primer cambio lo apreciamos entre las chicas de 4º de ESO, cuya media comienza a alejarse de las obtenidas en los cursos anteriores. Todos los varones de este curso emplean, al menos en una ocasión, este tipo de construcciones en sus composiciones, aunque no llegan a

superar el promedio de sus compañeras. Solo un informante masculino es considerado *outlier*, por obtener un promedio de aposiciones por unidad terminal por encima del resto del grupo.

La gran diferencia la encontramos entre los estudiantes de 2° de Bachillerato de ambos sexos, que se separan del resto de informantes de cursos anteriores. Aunque existen chicos que no emplean estas construcciones apositivas, el aumento, en general, es destacable. El alumnado de 2° de Bachillerato es el único de toda la muestra que, según los currículos oficiales, ya tiene adquirido el conocimiento teórico de las aposiciones y es capaz de utilizarlas en contextos creativos.

- RESULTADOS DE APO/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD Y NIVEL SOCIOCULTURAL

Los resultados de los distintos promedios de aposiciones por unidad terminal según las variables escolaridad y nivel sociocultural se muestran en los cuadros que presentamos a continuación.

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° PRIMARIA	Bajo	0.04	0.08	66.66%	0.00-0.23
	Medio	0.01	0.05	16.66%	0.00-0.14
	Alto	0.06	0.06	100%	0.00-0.14

Cuadro 7.75. Resultados APO/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° PRIMARIA	Bajo	0.07	0.05	175%	0.00-0.14
	Medio	0.04	0.03	100%	0.00-0.11
	Alto	0.04	0.03	100%	0.00-0.09

Cuadro 7.76. Resultados APO/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
6° PRIMARIA	Bajo	0.05	0.03	71.43%	0.00-0.11
	Medio	0.06	0.05	85.71%	0.00-0.16
	Alto	0.07	0.05	100%	0.00-0.20

Cuadro 7.77. Resultados APO/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° ESO	Bajo	0.08	0.06	100%	0.02-0.19
	Medio	0.05	0.04	62.5%	0.00-0.14
	Alto	0.08	0.05	100%	0.00-0.17

Cuadro 7.78. Resultados APO/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
4° ESO	Bajo	0.09	0.06	128.57%	0.02-0.18
	Medio	0.08	0.05	114.28%	0.00-0.17
	Alto	0.07	0.05	100%	0.00-0.21

Cuadro 7.79. Resultados APO/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO

		\bar{X}	σ	CREC. %	RANGO
2° BAC	Bajo	0.16	0.06	88.88%	0.09-0.27
	Medio	0.20	0.12	111.11%	0.00-0.46
	Alto	0.18	0.10	100%	0.06-0.38

Cuadro 7.80. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC

En el cuadro 7.75, podemos observar que el nivel sociocultural alto de 2° de Primaria obtiene el mayor promedio de aposiciones por unidad terminal (0.06), seguido del estrato bajo (0.04) y del medio (0.01), que presenta el dato más bajo de toda la muestra general. La mayor desviación y la oscilación más amplia las encontramos entre los informantes del estrato bajo. Los otros dos niveles presentan el mismo rango y una desviación típica bastante similar.

En 4° de Primaria, el estrato sociocultural que obtiene el mayor promedio es el bajo, con la desviación más alta del curso (0.05) y el rango más amplio (0.00-0.14). Los niveles más altos presentan los mismos datos en el promedio, la desviación y el coeficiente de variación, aunque el rango del estrato medio es ligeramente más amplio.

Los resultados recogidos en el cuadro 7.77 demuestran que, en 6° de Primaria, el nivel alto consigue el promedio mayor (0.07), seguido de los estratos medio (0.06) y bajo (0.05). La amplitud de los rangos sigue el mismo orden que los promedios, del más amplio en el nivel alto hasta el más corto en el estrato bajo. Las desviaciones de los niveles socioculturales más altos (0.05) superan a la del estrato bajo (0.03). Y, al igual que ocurría en el resto de la Primaria, en todos los estratos encontramos sujetos que no utilizan las aposiciones.

En 2° de ESO, nos encontramos con dos niveles, bajo y alto, con el mismo promedio de aposiciones por unidad terminal (0.08), que supera al presentado por el estrato medio (0.05). Las desviaciones de los tres niveles son muy parecidas, y esa misma similitud se puede apreciar en el rango. El nivel sociocultural bajo es el primero, en toda la muestra, que presenta un dato inferior del rango superior a cero, lo que indica que la totalidad de sus informantes utiliza las aposiciones en sus escritos. Durante la Secundaria Obligatoria, este hecho únicamente lo volveremos a encontrar entre el alumnado de nivel sociocultural bajo de 4° de ESO.

El estrato bajo de 4° de ESO consigue el promedio más alto (0.09), seguido del medio (0.08) y del bajo (0.07). Las desviaciones típicas de los tres niveles son bastante similares y el rango más amplio lo encontramos en el nivel alto (0.00-0.21).

Los datos recogidos en el cuadro 7.80 muestran que el nivel medio de 2° de Bachillerato consigue el mayor promedio del curso y de toda la muestra (0.20), con la desviación más alta (0.12) y la oscilación más amplia (0.00-0.46), aunque es el único estrato de este curso académico que tiene sujetos que no usan las aposiciones en sus textos escritos. El nivel que le sigue, en los distintos estadígrafos, es el alto; y, por último, el bajo.

En síntesis, el nivel alto destaca en 2° y 6° de Primaria, en los que obtiene el mismo promedio que el estrato bajo en 2° de ESO. El nivel medio despunta en 2° de Bachillerato y el estrato bajo sobresale en 4° de Primaria y 4° de ESO. No podemos afirmar, por tanto, que exista

relación entre el nivel sociocultural del alumnado y el promedio de oposiciones por unidad terminal.

Llevamos a cabo un análisis de varianza para descubrir posibles diferencias significativas entre los promedios de los diferentes cursos para el promedio de oposiciones por unidad terminal según el nivel sociocultural.

	F	Probabilidad	Significación
2° EP	3.38	0.04	☑
4° EP	2.01	0.15	✗
6° EP	0.34	0.71	✗
2° ESO	2.28	0.12	✗
4° ESO	0.32	0.73	✗
2° BAC	0.60	0.56	✗

Cuadro 7.81. Diferencias de medias de APO/UT según nivel sociocultural

Según los datos que se recogen en el cuadro 7.81, en este cuarto índice secundario no clausal, únicamente podemos hablar de diferencias significativas entre los promedios de 2° de Primaria, porque es el único curso donde se muestra una probabilidad inferior al nivel de significación.

En los cuadros que se presentan a continuación, se agrupan los distintos resultados obtenidos en el análisis de varianza realizado para cada uno de los niveles socioculturales:

	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Nivel Bajo	0.06	5	0.012	2.83	0.03	2.49
Nivel Medio	0.36	5	0.07	19.95	7.3E ⁻¹⁴	2.30
Nivel Alto	0.19	5	0.04	9.35	4.1E ⁻⁰⁷	2.32

Cuadro 7.82. Análisis de varianza de APO/UT para los distintos niveles socioculturales

	Nivel Bajo			Nivel Medio			Nivel Alto		
	Suma	Promedio	Varianza	Suma	Promedio	Varianza	Suma	Promedio	Varianza
2° EP	0.36	0.04	0.007	0.21	0.01	0.001	0.77	0.06	0.003
4° EP	0.56	0.07	0.002	0.89	0.04	0.001	0.45	0.04	0.001
6° EP	0.31	0.05	0.001	1.21	0.06	0.003	1.08	0.07	0.003
2°ESO	0.38	0.08	0.005	0.91	0.05	0.002	1.32	0.08	0.002
4°ESO	0.55	0.09	0.005	1.28	0.08	0.003	1.19	0.07	0.003
2° BAC	1.05	0.16	0.005	3.07	0.20	0.015	3.18	0.18	0.01

Cuadro 7.83. Datos de suma, promedio y varianza de los tres niveles socioculturales para APO/UT

Tal como se puede observar en el cuadro 7.82, el valor de la probabilidad de la F de Snedecor en el nivel sociocultural bajo no supera el nivel de significación $\alpha 0.05$, por lo que podemos afirmar que las diferencias existentes entre las medias obtenidas entre los sujetos del mismo estrato son significativas. Según la prueba de Scheffé, encontramos la mayor diferencia entre los dos últimos cursos estudiados.

En los niveles socioculturales medio y alto, volvemos a encontrar unas probabilidades inferiores al nivel de significación asignado; por tanto, las diferencias son, otra vez, significativas. Sin embargo, como ya hemos comentado en índices anteriores, una vez realizada la prueba de Scheffé, si tomamos los respectivos valores críticos, llegamos a la conclusión de que, entre cursos correlativos, el promedio de oposiciones por unidad terminal no presenta diferencias significativas.

En el gráfico 7.17, observamos la evolución de los distintos niveles socioculturales a lo largo de la escolaridad de los informantes. El estrato bajo muestra un movimiento ascendente durante los años de estudio, salvo en 6º de Primaria, donde se experimenta un retroceso. El nivel sociocultural medio también sigue un orden creciente, menos en el paso a 2º de ESO. Y en el estrato alto, las regresiones se producen en 4º de Primaria y en 4º de ESO.

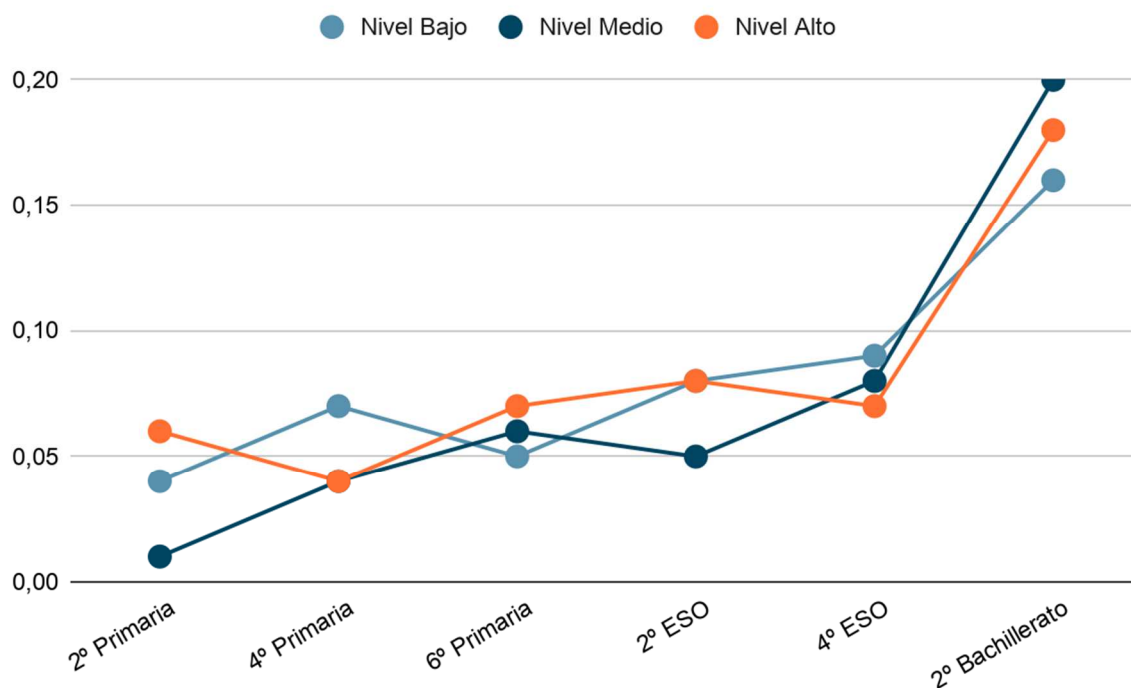


Gráfico 7.17. Resultados APO/UT según escolaridad y nivel sociocultural

- **RESULTADOS DE APO/UT SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOCULTURAL**

Los siguientes cuadros (7.84-7.89) recogen los resultados obtenidos para el promedio de oposiciones por unidad terminal según las variables sexo, nivel sociocultural y escolaridad.

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° Primaria	Bajo	0.05	0.09	0.00-0.23	0.03	0.03	0.00-0.13
	Medio	0.00	0.00	0.00-0.00	0.02	0.05	0.00-0.14
	Alto	0.05	0.05	0.00-0.13	0.08	0.06	0.00-0.14

Cuadro 7.84. Resultados APO/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° Primaria	Bajo	0.05	0.02	0.03-0.07	0.09	0.05	0.00-0.14
	Medio	0.05	0.03	0.00-0.08	0.04	0.03	0.00-0.11
	Alto	0.06	0.03	0.00-0.09	0.03	0.02	0.00-0.08

Cuadro 7.85. Resultados APO/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
6° Primaria	Bajo	0.06	0.05	0.00-0.11	0.05	0.01	0.04-0.06
	Medio	0.08	0.06	0.00-0.16	0.05	0.04	0.00-0.12
	Alto	0.08	0.05	0.00-0.20	0.05	0.05	0.00-0.14

Cuadro 7.86. Resultados APO/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° ESO	Bajo	0.11	0.06	0.05-0.19	0.02	0.00	0.02-0.02
	Medio	0.03	0.02	0.00-0.06	0.06	0.04	0.00-0.14
	Alto	0.09	0.05	0.04-0.17	0.06	0.04	0.00-0.12

Cuadro 7.87. Resultados APO/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
4° ESO	Bajo	0.08	0.07	0.02-0.18	0.10	0.05	0.03-0.14
	Medio	0.07	0.03	0.02-0.14	0.08	0.06	0.00-0.17
	Alto	0.05	0.03	0.01-0.11	0.10	0.06	0.00-0.21

Cuadro 7.88. Resultados APO/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° ESO

		Masculino			Femenino		
		\bar{X}	σ	Rango	\bar{X}	σ	Rango
2° BAC	Bajo	0.18			0.15	0.07	0.09-0.27
	Medio	0.23	0.14	0.00-0.46	0.17	0.05	0.11-0.25
	Alto	0.18	0.09	0.06-0.35	0.17	0.11	0.06-0.38

Cuadro 7.89. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° BAC

En el cuadro 7.84 podemos observar que los niños de 2° de Primaria solo superan a sus compañeras en el nivel sociocultural bajo. En los otros dos estratos, son las niñas las que emplean en más ocasiones las construcciones apositivas. Ningún varón del nivel medio utiliza

este recurso en sus textos y sus pares femeninos son las que presentan el promedio más bajo de todo el curso. Sin embargo, las informantes del nivel sociocultural alto obtienen la media más elevada (0.08). En los datos inferiores de los rangos, apreciamos que en todos los estratos nos encontramos con sujetos que no emplean las aposiciones.

En 4° de Primaria, sucede lo contrario que en el curso anterior: los varones superan a sus compañeras en todos los estratos, salvo en el nivel bajo. Los promedios conseguidos por los informantes masculinos son bastante similares, al igual que sus respectivas desviaciones típicas. Todos los estudiantes del nivel bajo emplean, al menos en una ocasión, la aposición en sus composiciones. En el resto, observamos una ausencia generalizada de este tipo de construcciones. Las oscilaciones en los rangos son, igualmente, parecidas. Entre las escolares, destacan las pertenecientes al nivel sociocultural bajo, ya que presentan el promedio más alto, no solo del curso, sino de toda la Primaria (0.09); la mayor desviación (0.05) y la oscilación más amplia (0.00-0.14).

El cuadro 7.86 nos muestra que los tres niveles socioculturales femeninos de 6° de Primaria presentan el mismo promedio de aposiciones por unidad terminal (0.05). Destacan las estudiantes del estrato bajo, ya que, con la menor desviación del curso, consiguen la oscilación más corta y la totalidad de sus encuestadas emplean estas construcciones. Sin embargo, las medias obtenidas por los chicos en los distintos niveles socioculturales superan a las de sus compañeras. Los estratos superiores consiguen el mismo promedio (0.08) y aventajan a los escolares del nivel bajo (0.06).

En 2° de ESO, el mayor promedio lo consiguen los informantes masculinos del nivel bajo (0.11), seguido de los chicos del estrato alto (0.09) y las escolares de los estratos medio y alto (0.06). Se empieza a notar en este curso un uso un poco más extendido de aposiciones, aunque seguimos encontrando sujetos que no las emplean. Las estudiantes del nivel bajo presentan el menor promedio del curso (0.02) con una desviación igual a cero, es decir, que todas las informantes presentan la misma media.

Los resultados en 4° de ESO, según el cuadro 7.88, reflejan que solo los niveles socioculturales superiores femeninos cuentan con sujetos que no hacen uso de las aposiciones. En todos los estratos, las chicas superan a sus respectivos compañeros. Entre los varones, el nivel bajo consigue el mayor promedio (0.08), seguido del estrato medio (0.07) y del bajo (0.05). Y entre las estudiantes, los niveles bajo y alto obtienen el mismo dato (0.10) y superan al obtenido por las escolares del estrato medio (0.08).

En 2° de Bachillerato, el uso de las aposiciones es más generalizado que en el resto de las etapas. Únicamente un estudiante del nivel sociocultural medio no utiliza la aposición en

ningún momento de su escrito. Los promedios superan con creces a los obtenidos por el resto de encuestados de cursos inferiores. Los varones presentan unos datos más elevados que sus iguales femeninos, aunque debemos recordar que, en el nivel bajo, solo disponemos de un informante masculino.

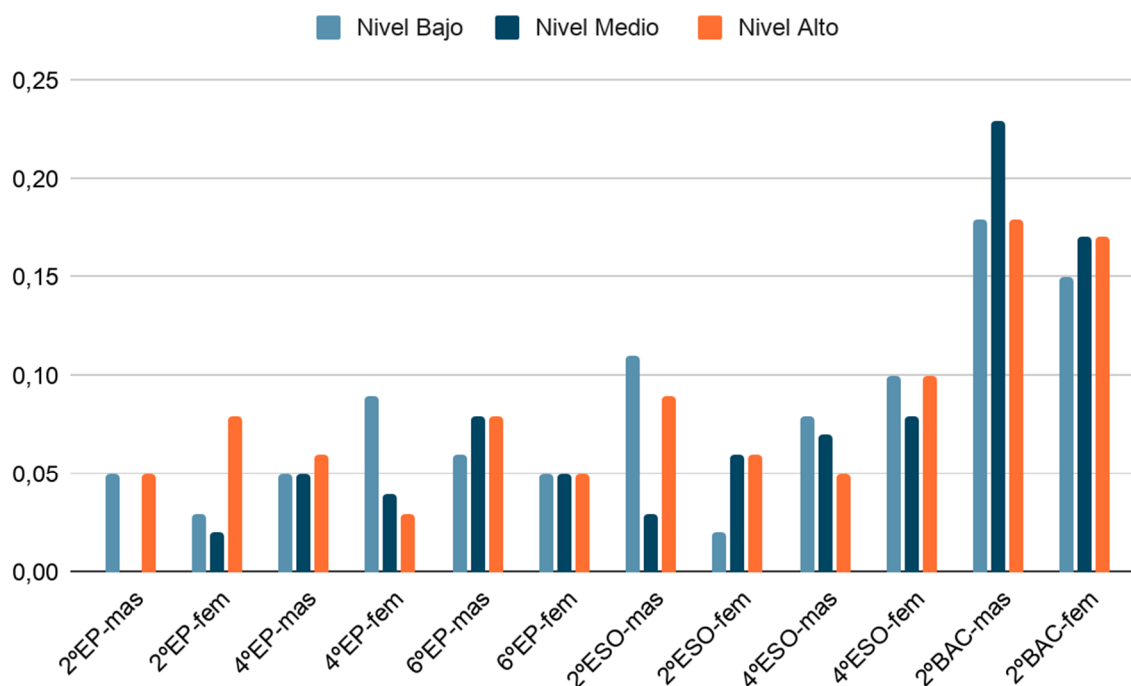


Gráfico 7.18. Resultados APO/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural

Una vez analizados los datos anteriores, podemos confirmar que la variable sociocultural no repercute en el promedio de oposiciones por unidad terminal y, como sucedía en anteriores índices, solo podemos hablar de incidencia de la variable escolaridad en los resultados.

7.5 COMPARACIÓN DE LOS CUATRO ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES PARA TODA LA MUESTRA SEGÚN LAS DISTINTAS VARIABLES

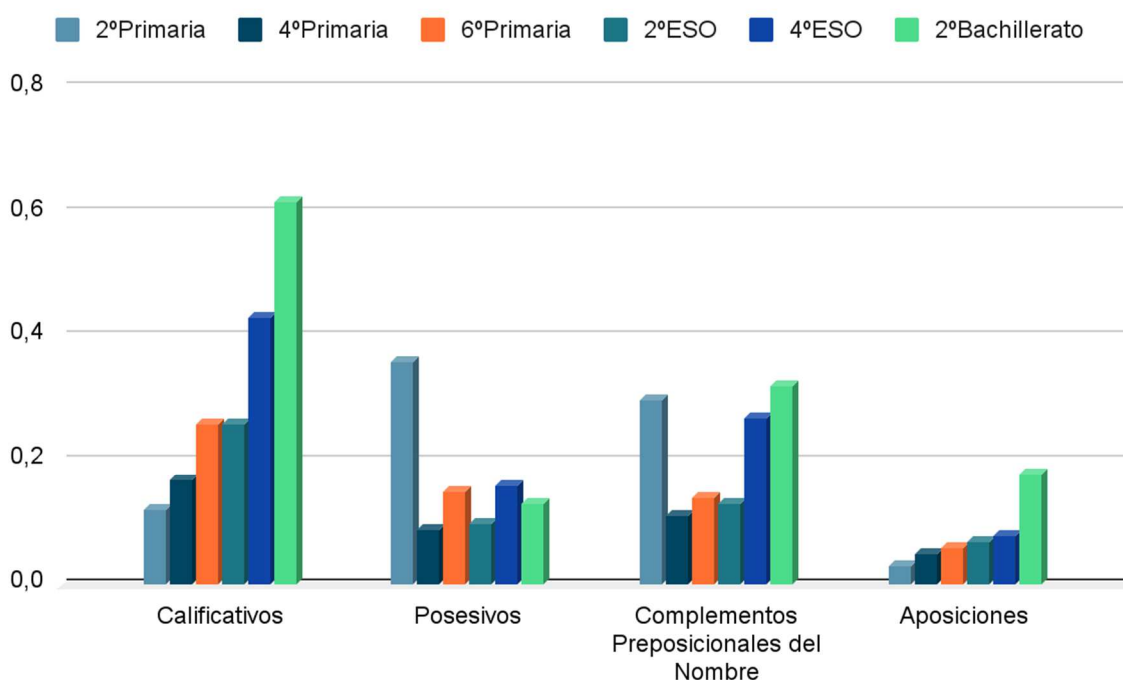


Gráfico 7.19. Comparación de los cuatro índices secundarios no clausales según escolaridad

En el gráfico anterior comprobamos, como se ha visto anteriormente, que tanto los calificativos como las aposiciones son índices que ascienden a medida que se avanza en la escolaridad del alumnado. En el promedio de posesivos por unidad terminal se aprecia un uso excesivo en 2º de Primaria que, con el paso del tiempo, se consolida en la sintaxis de los informantes. Los complementos preposicionales del nombre, salvo en el primer curso analizado, experimentan un crecimiento a lo largo de la escolaridad. Podemos afirmar, por tanto, que la escolaridad es una variable primordial en el proceso de madurez sintáctica de los informantes.

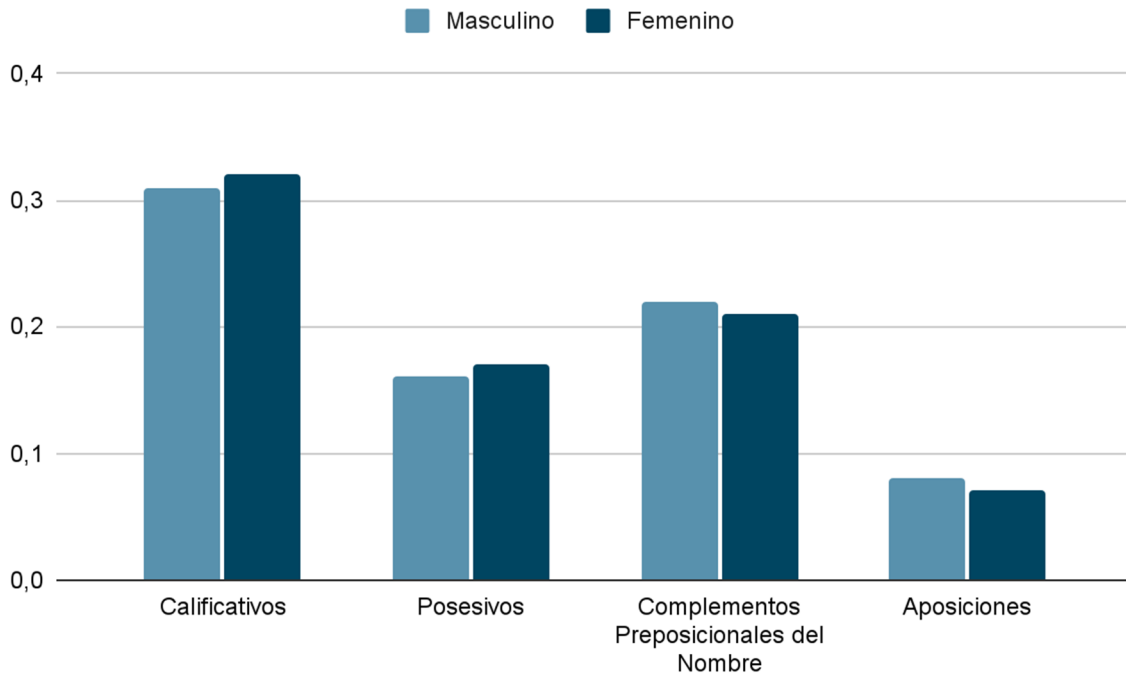


Gráfico 7.20. Comparación de los cuatro índices secundarios no clausales según sexo

Comprobamos, a partir de los datos expuestos en el gráfico 7.20, que los resultados para cada uno de los cuatro índices secundarios no clausales según la variable sexo son bastante similares. En los promedios de calificativos y posesivos por unidad terminal, las informantes superan ligeramente a sus compañeros, mientras que en los otros dos índices son los varones los que obtienen un promedio más alto que las estudiantes. Con estas diferencias tan insignificantes, podemos concluir que, como veremos también en los datos estadísticos presentados en el cuadro 7.94, la variable sexo no representa un valor representativo en la adquisición de madurez sintáctica.

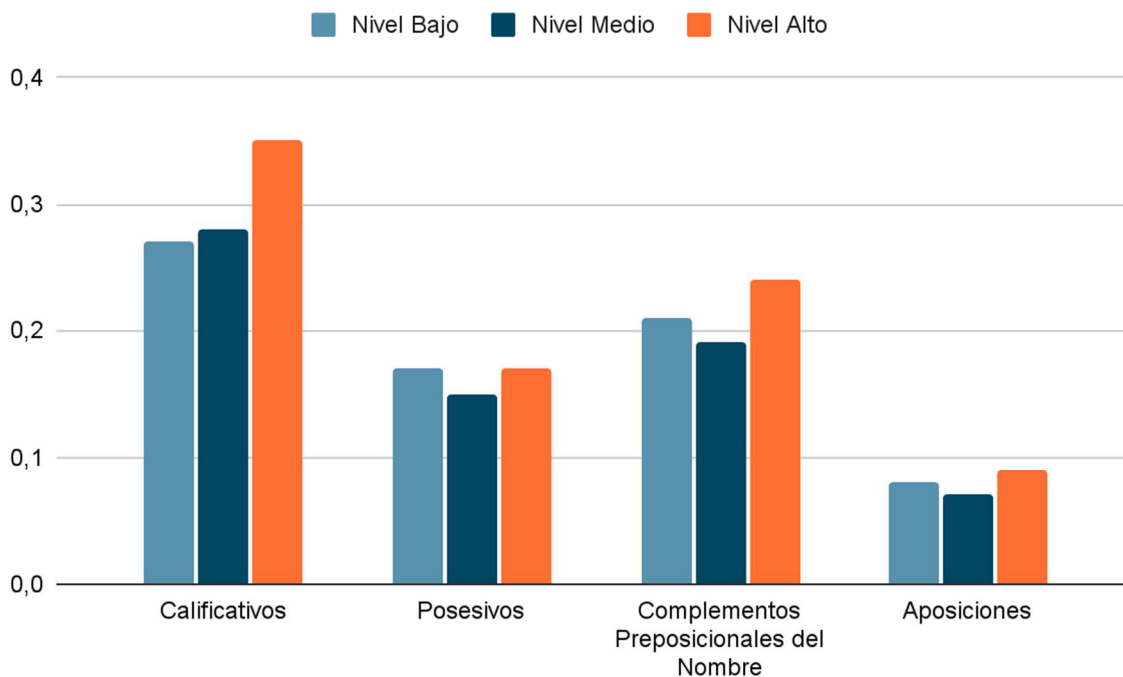


Gráfico 7.21. Comparación de los cuatro índices secundarios no clausales según nivel sociocultural

Aunque en los resultados plasmados en el gráfico 7.21 se aprecia un predominio del nivel sociocultural alto en los cuatro índices estudiados, las diferencias no son lo suficientemente relevantes para considerar esta variable un valor importante en el proceso de adquisición de madurez sintáctica del alumnado. Solo se halla significación de los resultados de la variable nivel sociocultural con respecto al primer índice, los calificativos.

7.6 PRUEBA DE RELACIÓN ESTADÍSTICA ENTRE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES DE MADUREZ SINTÁCTICA

Al igual que índices anteriores, nos disponemos a realizar una prueba de correlación para comprobar la relación estadística entre los dos índices primarios y los secundarios no clausales. Como ya ha sido mencionado, si el coeficiente de correlación (r) muestra un resultado menor que cero, las variables se correlacionan inversamente porque la correlación es negativa; si la correlación es mayor que cero, las variables se correlacionan directamente; y si el resultado es cero, indicaría la ausencia total de relación entre las variables estudiadas.

- Coeficientes de correlación entre los índices primarios y los índices secundarios no clausales en toda la muestra

La probabilidad (p) nos señala la existencia de significación en la relación de las variables, si el resultado es inferior al nivel de significación asignado (0.05). En el cuadro 7.93, se recogen los coeficientes de correlación entre la longitud de la unidad terminal y la longitud de la cláusula con los índices secundarios no clausales.

	Calificativos por unidad terminal	Posesivos por unidad terminal	Complementos preposicionales del nombre por unidad terminal	Aposiciones por unidad terminal
Longitud de la unidad terminal	$r=0.69$ $p=7.82E^{-235}$	$r=0.08$ $p=5.95E^{-240}$	$r=0.47$ $p=1.77E^{-238}$	$r=0.48$ $p=3.25E^{-243}$
Longitud de la cláusula	$r=0.55$ $p=2.06E^{-275}$	$r=0.12$ $p=9.47E^{-283}$	$r=0.44$ $p=7.75E^{-281}$	$r=0.40$ $p=8.91E^{-288}$

Cuadro 7.90. Coeficientes de correlación entre la L/UT y la L/CL con los índices secundarios no clausales en toda la muestra

Los resultados expuestos en el cuadro anterior reflejan que, una vez realizado el estudio de correlación de Pearson, las longitudes de la unidad terminal y de la cláusula están relacionadas con el empleo de los índices estudiados, como indican los datos de las respectivas probabilidades.

Las correlaciones más altas las encontramos entre las longitudes de la unidad terminal y la cláusula y los calificativos por unidad terminal; lo que señala una relación estrecha entre el aumento de ambas longitudes y la utilización de adjetivos calificativos. Las siguientes correlaciones más altas, con resultados cercanos, se dan entre las dos longitudes y los dos últimos índices analizados, y se observa, por tanto, que la longitud de la unidad terminal y la de la cláusula dependen de la frecuencia con que se utilicen los complementos preposicionales del nombre y las aposiciones. Las correlaciones más bajas radican en los posesivos y los dos índices primarios.

En estudios anteriores en español, observamos que Véliz (1986, p.109) obtiene, como en la presente investigación, una alta correlación entre las longitudes de la unidad terminal y la cláusula y los cinco índices secundarios no clausales estudiados por ella; con unos datos más

bajos, en su caso, en lo que a las aposiciones se refiere. Los resultados de Torres González (1993, p.281) sitúan las correlaciones más altas en las frases preposicionales, los calificativos y las aposiciones; y la más baja, como sucede en nuestra investigación, en los posesivos. Por consiguiente, concluimos, al igual que los estudios mencionados, que el incremento de las longitudes de la unidad terminal y de la cláusula puede achacarse a la inclusión de estos elementos que, acompañando al sustantivo, van aportando una mayor complejidad sintáctica a los escritos.

- Coeficientes de correlación entre los índices secundarios no clausales y las variables sociales

Se realiza, como en los índices primarios y secundarios clausales, un segundo estudio de correlación entre las variables sociales y los modificadores nominales para conocer la relación o independencia entre ellos.

	Calificativos por unidad terminal	Posesivos por unidad terminal	Complementos preposicionales del nombre por unidad terminal	Aposiciones por unidad terminal
Escolaridad	-0.09 $p= 2.07E^{-35}$	-0.03 $p= 2.79E^{-13}$	0.11 $p= 2.09E^{-10}$	-0.05 $p= 8.68E^{-21}$
Sexo	0.60 $p= 0.76$	0.39 $p= 0.75$	0.37 $p= 0.57$	0.38 $p= 0.42$
Nivel sociocultural	0.27 $p= 0.035$	0.09 $p= 0.78$	0.14 $p= 0.20$	0.09 $p= 0.23$

Cuadro 7.91. Coeficientes de correlación entre los índices secundarios no clausales y las variables sociales en toda la muestra

Como se puede observar en los datos recogidos en el cuadro 7.91, la única variable social que guarda relación con todos los índices secundarios no clausales es la escolaridad del alumnado, ya que sus respectivas probabilidades son inferiores al nivel $\alpha 0.05$. La correlación más alta en esta variable la hallamos en los complementos preposicionales del nombre por unidad terminal, y la más baja, en los calificativos por unidad terminal.

La variable sexo no guarda relación con ninguno de los índices estudiados; mientras que en el nivel sociocultural encontramos relación exclusivamente con los calificativos por

unidad terminal. Las correlaciones más altas en estas dos variables sociales las encontramos en los calificativos.

Los resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo por Torres González (1996) y Bartolomé Rodríguez (2021) se asemejan ligeramente a los de nuestro estudio. La variable escolaridad se correlacionaba con tres de los cuatro índices secundarios no clausales estudiados por estas autoras (calificativos, frases preposicionales y aposiciones), mientras que, como ya mencionamos, nuestro estudio revela una relación entre la escolaridad y los cuatro índices. La variable nivel sociocultural⁴⁷ coincide en Torres González y en nuestra investigación en su relación con los calificativos; no obstante en el trabajo de Torres González también guarda relación con sus frases preposicionales. Y para terminar, la variable que menos relación mantiene con el resto de los índices es el sexo, ya que en nuestro trabajo no encontramos relación con ninguno de ellos; en el de Torres González exclusivamente existe correlación con las aposiciones; y en el de Bartolomé Rodríguez, solo con los calificativos.

⁴⁷ Bartolomé Rodríguez (2021) no incluye en su trabajo la variable nivel sociocultural; sin embargo sí analiza, al igual que Torres González, la variable tipo de centro escolar.

CAPÍTULO 8

COMPARACIONES CON ESTUDIOS ANTERIORES

Por cercanía a nuestras investigaciones y a nuestra realidad concreta, compararemos nuestros resultados con los obtenidos por Torres González en la isla de Tenerife (1992, 1993, 1994, 1996). Igualmente, se hará una comparativa entre nuestro análisis y con los de Hunt (1965, 1967, 1970c), por ser pionero en el estudio de la madurez sintáctica; y con los de Véliz (1986, 1988, 1991), por ser la primera que trasladó los conceptos huntianos a la lengua española.

En los estudios para el inglés realizados por Hunt en las décadas de los sesenta y setenta, y los llevados a cabo por Véliz en Chile y Torres González en Tenerife se analizan únicamente tres cursos académicos, los que coinciden con nuestros 4º de Primaria, 2º de ESO y 2º de Bachillerato. A pesar de los cambios que puedan sufrir los nombres de las etapas o de los cursos, las edades de los sujetos estudiados son las mismas en todos los casos. Por tanto, para la realización de las correspondientes comparativas, nos centraremos en estos tres cursos para tener una visión general desde los orígenes del estudio de madurez sintáctica hasta nuestros días⁴⁸.

Añadiremos, asimismo, los datos obtenidos en estudios similares realizados por Herrera Lima en Ciudad de México (México) en 1991; Rodríguez Fonseca en Caguas (Puerto Rico) en 1991; Olloqui de Montenegro en Santiago de los Caballeros (República Dominicana) en 1991; Delicia Martínez en Córdoba (Argentina) en 2011; y Arce Ascante en Costa Rica (2020); aunque hay que aclarar que, en los cuatro casos, el corpus analizado solo abarca un curso académico y que el último trabajo se centra únicamente en los índices primarios. Para poder realizar una comparativa con los resultados obtenidos en Argentina y Costa Rica, añadiremos los datos de 4º ESO, ya que estos estudios solo analizan al alumnado de 15 y 16 años.

Igualmente, incorporaremos los resultados de trabajos realizados por Torres López (2003) en la provincia española de Granada, que únicamente incluye el último curso de

⁴⁸ En los distintos cuadros de este apartado, emplearemos la nomenclatura actual de los distintos cursos académicos.

Bachillerato; y por Bartolomé Rodríguez en Zamora (2016), que trabaja con tres niveles educativos, 4º de Primaria, 2º de ESO y 2º de Bachillerato.

En los estudios mencionados, se utilizaron las mismas delimitaciones teóricas e idénticos criterios metodológicos que han permitido establecer una comparación directa entre todas las investigaciones.

8.1 COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS

- Comparación de los índices primarios según la variable escolaridad

Empezaremos realizando una comparativa, por cada uno de los índices primarios, entre los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones llevadas a cabo, por un lado, por Hunt (1965) para la lengua inglesa y, por otro, por diversos estudiosos para el español, según la variable escolaridad. En ambas lenguas podemos observar pautas comunes en los índices primarios. La variable escolaridad ejerce una influencia notable en la madurez sintáctica del alumnado, ya que, tanto en inglés como en español, las longitudes de la unidad terminal y de la cláusula aumentan a medida que se avanza de curso.

Para una mejor visualización de los cuadros, separaremos los resultados por continentes y dejaremos los datos obtenidos en nuestro estudio de Gran Canaria en todas las comparativas.

	EEUU ⁴⁹	Chile ⁵⁰	Puerto Rico ⁵¹	Rep. Dom. ⁵²	México ⁵³	Argentina ⁵⁴	Costa Rica ⁵⁵	Gran Canaria
4º EP	8.51	7.33	7.73		11.19			5.87
2º ESO	11.34	10.48		9.30				6.37
4º ESO						11.71	16.38	7.70
2º BAC	14.40	10.04						8.41

Cuadro 8.1. Comparativa de L/UT en diferentes investigaciones en inglés y en español según variable escolaridad, realizadas en América

	Tenerife ⁵⁶	Granada ⁵⁷	Zamora ⁵⁸	Gran Canaria
4º EP	9.23		11.21	5.87
2º ESO	12.01		15.90	6.37
4º ESO				7.70
2º BAC	13.61	13.98	17.41	8.41

Cuadro 8.2. Comparativa de L/UT en diferentes investigaciones en inglés y en español según variable escolaridad, realizadas en España

	EEUU	Chile	Puerto Rico	Rep. Dom.	México	Argentina	Costa Rica	Gran Canaria
4º EP	6.60	5.77	6.11		5.95			5.25
2º ESO	8.10	7.25		6.53				5.56
4º ESO						6.72	8.64	5.90
2º BAC	8.60	7.97						6.48

Cuadro 8.3. Comparativa de L/CL en diferentes investigaciones en inglés y en español según variable escolaridad, realizadas en América

⁴⁹ Hunt (1965)

⁵⁰ Véliz (1988)

⁵¹ Rodríguez Fonseca (1991a)

⁵² Olloqui de Montenegro (1991)

⁵³ Herrera Lima (1991)

⁵⁴ Delicia Martínez (2011) distingue en su investigación el discurso narrativo del discurso argumentativo. En nuestro trabajo, tomamos los datos obtenidos para el discurso narrativo por ser más próximos a nuestros objetivos.

⁵⁵ Arce Cascante (2020)

⁵⁶ Torres González (1996)

⁵⁷ Torres López (2003)

⁵⁸ Bartolomé Rodríguez (2016)

	Tenerife	Granada	Zamora	Gran Canaria
4° EP	5.24		5.95	5.25
2°ESO	5.59		6.46	5.56
4°ESO				5.90
2°BAC	6.31	5.87	7.49	6.48

Cuadro 8.4. Comparativa de L/CL en diferentes investigaciones en inglés y en español según variable escolaridad, realizadas en España

	EEUU	Chile	Puerto Rico	Rep. Dom.	México	Argentina	Costa Rica	Gran Canaria
4° EP	1.29	1.27	1.26		1.93			1.12
2°ESO	1.42	1.45		1.43				1.18
4°ESO						1.72	1.90	1.30
2°BAC	1.68	1.77						1.30

Cuadro 8.5. Comparativa de CL/UT en diferentes investigaciones en inglés y en español según variable escolaridad, realizadas en América

	Tenerife	Granada	Zamora	Gran Canaria
4° EP	1.78		1.95	1.12
2°ESO	2.17		2.51	1.18
4°ESO				1.30
2°BAC	2.17	2.38	2.34	1.30

Cuadro 8.6. Comparativa de CL/UT en diferentes investigaciones en inglés y en español según variable escolaridad, realizadas en España

En el primer índice, podemos observar un número similar de palabras en ambos idiomas. En la mayoría de los casos se observa un aumento paulatino y continuado de la longitud de la unidad terminal. En 4° de Primaria, son los estudiantes mexicanos y los zamoranos los que presentan las unidades terminales más largas, que superan, incluso, a las de los informantes de cursos superiores en otros países. En 2° de ESO y 2° de Bachillerato, los encuestados en el estudio de Bartolomé Rodríguez en la provincia de Zamora y los de Hunt, para el inglés, presentan los datos más elevados, seguidos por los estudiantes granadinos y tinerfeños. Es reseñable que los resultados de 2° de ESO en Tenerife y Zamora superan a los

obtenidos por los estudiantes del mismo nivel en el continente americano. En 4º de ESO, los valores obtenidos por los encuestados costarricenses duplican a los presentados por el alumnado grancanario y son muy superiores a los de la investigación en Argentina. Como se puede observar, los resultados más bajos los encontramos sistemáticamente en nuestra investigación de Gran Canaria.

En el segundo índice primario, se sigue apreciando un aumento a medida que se avanza en la escolaridad. Los resultados para el inglés y los presentados por Véliz en Chile superan a los obtenidos por los estudiantes españoles, salvo los datos de 4º de Primaria de Zamora que son superiores a los de Chile. Incluso el resto de las investigaciones hispanas presentan, en los respectivos cursos analizados, unos datos superiores a los de ambas islas canarias, que muestran unos resultados bastante similares.

En cuanto al promedio de cláusulas por unidad terminal, los datos más altos en 4º de Primaria los encontramos en México y en Zamora. En 2º de ESO, siguen destacando los datos de Zamora y se unen los resultados de Tenerife; y en los cursos superiores sobresalen los resultados de Costa Rica en 4º de ESO y los de Granada, Zamora y Tenerife en 2º de Bachillerato. En las investigaciones españolas que distinguen tres niveles se produce, al llegar a 2º de Bachillerato, un estancamiento en Gran Canaria o un ligero descenso en Tenerife y Zamora. En todos los cursos nuestro estudio ofrece los datos más bajos.

Los cuadros anteriores presentan un patrón de evolución paulatina en los tres índices primarios a medida que aumenta el grado de escolaridad, por lo que podemos afirmar que, en la adquisición de estos índices primarios en español, existen pautas según las edades.

Aunque en todas las investigaciones, como ya hemos dicho, se produce un aumento a medida que se avanza en la escolaridad, debemos destacar que las cifras obtenidas en nuestro estudio, realizado en Gran Canaria, son las más bajas de todas las presentadas en las investigaciones sobre madurez sintáctica que aquí se recogen. En el caso concreto de los estudios realizados en Canarias, tres décadas después de las investigaciones llevadas a cabo en Tenerife, la situación de la educación en España ha dado un giro sustancial. Las nuevas metodologías de aprendizaje han modificado la dinámica del aula. Conceptos como *inteligencias múltiples*, *competencias básicas*, *trabajo cooperativo*, *flipped classroom*, *aprendizaje basado en problemas*, *gamificación...* y autores como Howard Garner (1993), Johnson y Johnson (1999, 2003), Kagan y Kagan (2009), entre otros, han proporcionado una nueva visión a la práctica docente, que en muchos foros se califica como más innovadora y motivadora para el alumnado de hoy en día. Sin embargo, la consecución de la competencia lingüística, en concreto la madurez sintáctica, se ha visto mermada significativamente en los

últimos años. Esta investigación, por tanto, podría resultar provechosa para la elaboración de material y recursos didácticos que activen el desarrollo de la capacidad sintáctica en nuestro alumnado. Como afirma Di Tullio, “las informaciones obtenidas podrían aprovecharse para promover el desarrollo de la conciencia metalingüística y metacognitiva al servicio de las prácticas de comprensión y de producción discursivas” (2000, p.14).

- Comparación de los índices primarios según las variables escolaridad y sexo⁵⁹

	Chile ⁶⁰		Puerto Rico		Rep. Dom.		Argentina		Gran Canaria	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
4° EP			6.22	9.19					5.72	6.02
2° ESO					9.8	8.66			6.15	6.59
4° ESO							11.83	11.6	7.69	7.71
2° BAC	16.01	14.76							8.80	8.03

Cuadro 8.7. Comparativa de L/UT en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y sexo, realizadas en América

	Tenerife		Granada		Zamora		Gran Canaria	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
4° EP	9.85	9.26			10.53	11.23	5.72	6.02
2° ESO	11.7	10.9			15.07	14.15	6.15	6.59
4° ESO							7.69	7.71
2° BAC	16.2	19.2	16.46	14.39	17.31	16.89	8.80	8.03

Cuadro 8.8. Comparativa de L/UT en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y sexo, realizadas en España

⁵⁹ Para la elaboración de los cuadros, emplearemos la misma distribución usada en el apartado anterior.

⁶⁰ Véliz *et alii* (1991)

	Chile		Puerto Rico		Rep. Dom.		Argentina		Gran Canaria	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
4° EP			5.39	6.83					5.29	5.20
2° ESO					6.76	6.08			5.47	5.65
4° ESO							6.82	6.62	5.76	6.04
2° BAC	8.23	7.64							6.74	6.21

Cuadro 8.9. Comparativa de L/CL en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y sexo, realizadas en América

	Tenerife		Granada		Zamora		Gran Canaria	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
4° EP	5.4	5.32			5.84	5.92	5.29	5.20
2° ESO	6.1	5.26			6.41	6.32	5.47	5.65
4° ESO							5.76	6.04
2° BAC	5.8	5.9	6.24	5.82	7.84	6.97	6.74	6.21

Cuadro 8.10. Comparativa de L/CL en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y sexo, realizadas en España

	Chile		Puerto Rico		Rep. Dom.		Argentina		Gran Canaria	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
4° EP			1.16	1.34					1.08	1.16
2° ESO					1.45	1.42			1.15	1.22
4° ESO							1.73	1.72	1.33	1.27
2° BAC	1.93	1.91							1.31	1.30

Cuadro 8.11. Comparativa de CL/UT en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y sexo, realizadas en América

	Tenerife		Granada		Zamora		Gran Canaria	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
4° EP	1.82	1.81			1.86	1.93	1.08	1.16
2° ESO	2.34	2.62			2.38	2.28	1.15	1.22
4° ESO							1.33	1.27
2° BAC	2.8	3.4	2.66	2.48	2.23	2.43	1.31	1.30

Cuadro 8.12. Comparativa de CL/UT en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y sexo, realizadas en España

Después de comparar los distintos resultados obtenidos en las diferentes investigaciones en el mundo hispanohablante, no podemos asegurar que la variable sexo siga una pauta determinada. En 4° de Primaria, observamos que en la longitud de la unidad terminal en Puerto Rico (con una diferencia abultada), Gran Canaria y Zamora los varones son superados por sus pares femeninos, mientras que en Tenerife son los niños los que obtienen mayor promedio. En cuanto a la longitud de la cláusula destacan los varones en todas las investigaciones, excepto en la de Puerto Rico y en la de Zamora. Y en el promedio de cláusulas por unidad terminal destacan las chicas, salvo en Tenerife.

En 2° de ESO, los chicos presentan un promedio mayor en la investigación de República Dominicana y Zamora para los tres índices primarios. Sin embargo en Gran Canaria son las escolares las que presentan un mayor promedio en los tres índices. Y en Tenerife las chicas superan a sus compañeros únicamente en el promedio de cláusulas por unidad terminal.

En el trabajo de Argentina de 4° de ESO los informantes masculinos superan a las estudiantes en los tres índices y en Gran Canaria las chicas adelantan a sus compañeros en las longitudes de la unidad terminal y de la cláusula.

Y en el último curso estudiado, los escolares chilenos, granadinos y grancanarios obtienen mayor promedio que sus compañeras en los tres índices contemplados; y las tinerfeñas superan, con mayor diferencia, a los estudiantes también en todos los índices. En Zamora podemos observar que los chicos presentan promedios más altos en los dos primeros índices, mientras que las estudiantes lo hacen en el último.

- Comparación de los índices primarios según las variables escolaridad y nivel sociocultural

		México (4º) / Chile (2º) ⁶¹			Tenerife ⁶²			Granada ⁶³			Gran Canaria		
		Bajo	Med	Alto	Bajo	Med	Alto	Bajo	Med	Alto	Bajo	Med	Alto
L/UT	4º EP	11.1	9.59	11.6	9.10	9.93	6.30				6.36	5.75	5.73
	2ºBAC	15.9	15.1	14.66	12.0	14.5	14.38	15.3	15.6	14.13	7.99	8.72	8.31
L/CL	4º EP	7.89	7.11	10.8	5.20	5.50	4.10				5.73	5.17	5.05
	2º BAC	7.99	7.94	7.82	6.03	6.10	7.25	5.8	6.15	6.09	6.63	6.45	6.44
CL/UT	4º EP	1.54	1.35	1.10	1.77	1.83	1.55				1.11	1.11	1.14
	2º BAC	1.98	1.88	1.86	2.00	2.39	2.00	2.6	2.55	2.33	1.21	1.36	1.29

Cuadro 8.13. Comparativa de índices primarios en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y nivel sociocultural

Los resultados demuestran que la variable nivel sociocultural no es relevante en los índices primarios de madurez sintáctica. En cuanto a la longitud de la unidad terminal, en cada una de las tres investigaciones realizadas en 4º de Primaria, predomina un nivel distinto. Y en 2º de Bachillerato, destaca el estrato medio en las Islas Canarias y Granada, y el nivel bajo en Chile.

Los mayores promedios en la longitud de la cláusula en 4º de Primaria se sitúan en niveles socioculturales distintos dependiendo de la investigación (alto en México, medio en Tenerife y bajo en Gran Canaria); y en 2º de Bachillerato, Chile y Gran Canaria obtienen el mayor promedio en el estrato bajo; Tenerife, en el alto; y Granada, en el estrato medio.

⁶¹ En el trabajo de México (Herrera Lima *et alii*, 1990) se habla de nivel socioeconómico y se abarcan centros situados en Distrito Federal, Guanajuato y Saltillo. El estudio se lleva a cabo entre el alumnado de 4º de Primaria. Para nuestra comparativa, hemos elegido los resultados de Distrito Federal por ser centros ubicados en una zona urbana similar a la nuestra. La investigación de Chile (Véliz *et alii*, 1991) incluye, al igual que la de México, parámetros socioeconómicos (escolaridad, ocupación e ingresos de los progenitores) y se centra en el alumnado de último curso.

⁶² En el trabajo de Tenerife (Torres González, 1996) no se incorpora el parámetro de base de ingresos.

⁶³ Torres López (2003) realiza una división del nivel sociocultural de cuatro estadios (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto). Para nuestra comparativa, hemos unido los estadios intermedios.

En el promedio de cláusulas por unidad terminal, volvemos a encontrar predominios de diferentes niveles socioculturales en cada una de las tres investigaciones realizadas en 4º de Primaria. Y en 2º de Bachillerato, destaca el estrato medio en Tenerife y Gran Canaria; y el bajo, en Chile y Granada.

8.2 COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES

- Comparación de los índices secundarios clausales según la variable escolaridad

A continuación, llevamos a cabo una comparativa de los tres índices secundarios clausales, desde los estudios pioneros de Hunt hasta nuestros días. En los siguientes cuadros recogemos los resultados obtenidos para cada uno de los índices analizados en todas las investigaciones. Como ya comentamos anteriormente, adoptaremos la nomenclatura actual de los cursos académicos.

	EEUU	Chile	México	Tenerife	Zamora	Gran Canaria
2º Primaria						0.02
4º Primaria	0.045	0.090	0.05	0.12	0.17	0.06
6º Primaria						0.10
2º ESO	0.090	0.204		0.19	0.28	0.10
4º ESO						0.18
2º Bachillerato	0.165	0.340		0.34	0.35	0.18

Cuadro 8.14. Comparativa del primer índice secundario clausal (CLADJ/UT) en diferentes investigaciones en inglés y español según variable escolaridad

	EEUU	Chile	México	Tenerife	Zamora	Gran Canaria
2º Primaria						0.02
4º Primaria	0.137	0.062	0.196	0.34	0.26	0.09
6º Primaria						0.08
2º ESO	0.156	0.104		0.54	0.39	0.11
4º ESO						0.16
2º Bachillerato	0.290	0.157		0.41	0.43	0.21

Cuadro 8.15. Comparativa del segundo índice secundario clausal (CLSUS/UT) en diferentes investigaciones en inglés y español según variable escolaridad

	EEUU	Chile	México	Tenerife	Zamora	Gran Canaria
2º Primaria						0.02
4º Primaria	0.104	0.092	0.262	0.32	0.48	0.09
6º Primaria						0.08
2º ESO	0.158	0.127		0.41	0.64	0.11
4º ESO						0.16
2º Bachillerato	0.210	0.233		0.43	0.58	0.21

Cuadro 8.16. Comparativa del tercer índice secundario clausal (CLADV/UT) en diferentes investigaciones en inglés y español según variable escolaridad

Como podemos observar en los cuadros precedentes, los tres índices secundarios clausales aumentan a medida que se avanza en la escolaridad, con la excepción de las cláusulas sustantivas en Tenerife entre sus dos últimos cursos estudiados; las adverbiales en Zamora entre 4º de ESO y 2º de Bachillerato; y de las sustantivas y adverbiales en Gran Canaria de 4º a 6º de Primaria⁶⁴.

Hunt (1967, pp.75-81) llegaba a la conclusión de que las subordinadas adjetivas aumentan a lo largo de toda la escolaridad y las consideraba el índice más importante para

⁶⁴ Los pequeñísimos retrocesos o a veces estancamientos en estos índices que se aprecian en nuestra investigación pueden corresponder a que se analizan cursos muy cercanos. De hecho, si nos limitáramos a contemplar los que el resto tiene en cuenta, la evolución de los estudiantes grancanarios sería totalmente ascendente, sin excepción.

medir la madurez sintáctica del alumnado; las sustantivas se relacionan más con el tema y la necesidad de usarlas que con la madurez cronológica y mental; y las adverbiales solo son eficaces en los primeros años de escolaridad porque se alcanza pronto su límite y después dependen del tema.

Véliz (1986, p.103) y Torres González (1996, p.195) concluyen, igualmente, que las cláusulas adjetivas son las únicas que proporcionan un índice significativo de madurez en el proceso del desarrollo sintáctico. Bartolomé Rodríguez (2021, p. 105) apunta que a medida que avanza la edad cronológica de los estudiantes su madurez sintáctica también se incrementa en todos los índices secundarios clausales, excepto en el caso de las cláusulas adverbiales en el alumnado de 13 años. Una vez realizada nuestra investigación, podemos corroborar la misma idea de los autores anteriores a partir de nuestras comparaciones, ya que la única cláusula que no presenta ninguna excepción, es decir, que evoluciona paulatina y constantemente es la adjetiva.

En cuanto a la comparativa del primer índice, observamos que los datos más bajos los encontramos en el estudio realizado por Hunt para el inglés. En los estudios hispánicos, Tenerife y Zamora presentan los promedios más altos de subordinadas adjetivas, mientras que Gran Canaria obtiene los más bajos, cercanos a los de Hunt.

En los promedios de cláusulas sustantivas y adverbiales por unidad terminal, los estudiantes de Tenerife y Zamora vuelven a obtener los datos más altos, mientras que los chilenos y grancanarios presentan los más bajos.

- Comparación de los índices secundarios clausales según las variables escolaridad y sexo

Estudios de índices secundarios clausales según la variable sexo nos los encontramos en Chile⁶⁵, para alumnos de cuarto medio (nuestro 2º de Bachillerato), y en Tenerife⁶⁶ y Zamora, para alumnos de 4º de Primaria, 2º de ESO y 2º de Bachillerato; por lo que, para realizar nuestra comparativa, nos centraremos en los resultados de estas investigaciones.

⁶⁵ Véliz *et alii* (1991)

⁶⁶ Torres González (1992)

		Chile		Tenerife		Zamora		Gran Canaria	
		Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
4° EP	CLADJ/UT			0.41	0.19	0.15	0.18	0.05	0.07
	CLSUS/UT			0.32	0.43	0.31	0.25	0.08	0.10
	CLADV/UT			0.35	0.40	0.35	0.35	0.09	0.10
2°ESO	CLADJ/UT			0.22	0.42	0.23	0.27	0.11	0.09
	CLSUS/UT			0.47	0.30	0.40	0.38	0.11	0.12
	CLADV/UT			0.39	0.43	0.33	0.50	0.14	0.16
2°BAC	CLADJ/UT	0.35	0.30	0.77	0.70	0.46	0.48	0.21	0.16
	CLSUS/UT	0.21	0.26	1.11	0.74	0.66	0.62	0.21	0.21
	CLADV/UT	0.35	0.34	0.50	0.40	0.55	0.60	0.26	0.18

Cuadro 8.17. Comparativa de los índices secundarios clausales según variables escolaridad y sexo en Chile, Tenerife, Zamora y Gran Canaria

En Chile, podemos observar que la distribución del tipo de cláusulas es bastante irregular. Las subordinadas adjetivas y adverbiales son más frecuentes entre los informantes masculinos, mientras que las sustantivas lo son en las chicas. En Tenerife, solo podemos encontrar un patrón regular en el último curso analizado, donde los varones obtienen mayor promedio en los tres tipos de cláusulas. En los otros dos cursos, depende del nivel académico y de la clase de subordinada. La variable sexo no presenta ninguna regularidad que se pueda considerar influyente en la adquisición de madurez sintáctica de los estudiantes. En Zamora, podemos observar que las escolares aventajan ligeramente a sus compañeros en 4° de Primaria, mientras que en 2° de ESO son los chicos los que obtienen promedios superiores. En Gran Canaria, con los datos más bajos de las tres investigaciones, tampoco podemos hablar de regularidad según la variable sexo, ni de que sea un factor pertinente en la complejidad sintáctica.

- Comparación de los índices secundarios clausales según las variables escolaridad y nivel sociocultural

Para la comparativa de los índices secundarios clausales según la variable nivel sociocultural, nos centraremos en el único curso común en investigaciones anteriores que realizan este estudio, el actual 2° de Bachillerato.

		Chile			Tenerife ⁶⁷			Gran Canaria		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
2° BAC	CLADJ/UT	0.36	0.30	0.30	0.28	0.41	0.28	0.19	0.20	0.17
	CLSUS/UT	0.24	0.23	0.23	0.40	0.48	0.25	0.17	0.20	0.24
	CLADV/UT	0.37	0.33	0.33	0.35	0.49	0.45	0.22	0.26	0.19

Cuadro 8.18. Comparativa de los índices secundarios clausales según variables escolaridad y nivel sociocultural en Chile, Tenerife y Gran Canaria

En la frecuencia de uso de las diferentes cláusulas secundarias, no podemos considerar pertinente el nivel sociocultural de los informantes. Como se observa en el cuadro 8.18, en Chile el estrato bajo obtiene mayores promedios en las tres cláusulas, mientras que los otros dos niveles presentan el mismo promedio. En Tenerife, es el nivel sociocultural medio el que obtiene las medias más altas. Y en Gran Canaria, el estrato medio presenta los datos más altos en las cláusulas adjetivas y adverbiales; y el nivel alto, en las sustantivas. En ninguna de las investigaciones de esta comparativa, las diferencias de medias mostraron significación estadística. Por tanto, podemos afirmar que la variable nivel sociocultural no es un factor influyente en la adquisición de madurez sintáctica.

⁶⁷ Torres González (1996)

8.3 COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES

- Comparación de los índices secundarios no clausales según la variable escolaridad

El trabajo realizado por Hunt (1965) sobre los índices secundarios no clausales se centra en los calificativos y las frases preposicionales y, además, expresa los resultados en porcentaje. Por tanto, para llevar a cabo nuestra comparativa, realizaremos un cuadro con los resultados obtenidos por Hunt para el inglés, y otro, con los estudios para el español.

	Hunt	
	CAL/UT	FRPREP/UT ⁶⁸
4º EP	60%	42%
2º ESO	90%	72%
2º BAC	100%	100%

Cuadro 8.19. Resultados de los índices secundarios no clausales según los resultados de Hunt

En el cuadro anterior se puede apreciar que el empleo de los índices secundarios no clausales aumenta a medida que se avanza en la escolaridad. El alumnado, en general, utiliza más calificativos que frases preposicionales. El crecimiento que se observa en estas últimas es más homogéneo; y en los calificativos, el crecimiento se experimenta entre 4º de Primaria y 2º de ESO.

⁶⁸ Como ya fue comentado anteriormente, el índice secundario no clausal llamado por Hunt y otros autores *frases preposicionales por unidad terminal* equivale en nuestra investigación a *complementos preposicionales del nombre por unidad terminal*.

	Chile	Tenerife	Zamora	Gran Canaria
4° EP	0.208	0.34	0.30	0.17
2° ESO	0.356	0.65	0.43	0.26
2° BAC	0.651	0.77	0.62	0.62

Cuadro 8.20. Comparativa de CAL/UT según variable escolaridad en Chile, Tenerife, Zamora y Gran Canaria

	Chile	Tenerife	Zamora	Gran Canaria
4° EP	0.131	0.16	0.19	0.09
2° ESO	0.246	0.21	0.26	0.10
2° BAC	0.279	0.15	0.33	0.13

Cuadro 8.21. Comparativa de POS/UT según variable escolaridad en Chile, Tenerife, Zamora y Gran Canaria

	Chile	Tenerife	Zamora	Gran Canaria
4° EP	0.097	0.24	0.24	0.11
2° ESO	0.264	0.38	0.39	0.13
2° BAC	0.502	0.61	0.68	0.32

Cuadro 8.22. Comparativa de CPREN/UT según variable escolaridad en Chile, Tenerife, Zamora y Gran Canaria

	Chile	Tenerife	Zamora	Gran Canaria
4° EP	0.020	0.03	0.05	0.05
2° ESO	0.055	0.21	0.05	0.07
2° BAC	0.032	0.08	0.06	0.18

Cuadro 8.23. Comparativa de APO/UT según variable escolaridad en Chile, Tenerife, Zamora y Gran Canaria

En el cuadro 8.20, podemos observar cómo el promedio de adjetivos calificativos por unidad terminal aumenta en las cuatro zonas estudiadas a medida que se avanza en la escolaridad. En los dos primeros cursos, apreciamos que, aunque los datos son bastante

similares, los resultados más bajos los encontramos en Gran Canaria, y los más altos, en Tenerife. En 2º de Bachillerato, se muestran unas cifras más parejas, a excepción de la isla de Tenerife, que obtiene el mayor promedio.

En cuanto al promedio de posesivos por unidad terminal, observamos un incremento en su uso con el avance de la edad de los informantes. Únicamente en el paso de 2º de ESO a 2º de Bachillerato en los estudiantes de Tenerife se aprecia un descenso de la media. Los promedios más altos se encuentran en la investigación realizada en Zamora, y los más bajos, en la isla de Gran Canaria.

La utilización de complementos preposicionales también aumenta, como se presenta en el cuadro 8.22, a medida que se avanza de curso académico. Los datos que se muestran en Tenerife y Zamora son bastante similares, con una distribución bastante parecida, sin embargo, en Gran Canaria, el proceso de adquisición de este índice es más lento.

Los resultados que se reflejan en el cuadro 8.23 muestran que solo en Gran Canaria se produce un aumento en el empleo de aposiciones con el paso de los cursos. En Chile y Tenerife, los resultados de 2º de ESO son los más altos de sus respectivas muestras; y en Zamora, los dos cursos más bajos presentan el mismo promedio y el más alto supera ligeramente a los anteriores. Torres González (1996, p.204) apunta que esta irregularidad en el uso de aposiciones se puede explicar porque es un índice “que no depende del desarrollo de la escolaridad, sino de otros factores”.

- Comparación de los índices secundarios no clausales según las variables escolaridad y sexo

Tenerife ⁶⁹								
Masculino					Femenino			
	CAL/UT	POS/UT	FRPREP/UT	APO/UT	CAL/UT	POS/UT	FRPREP/UT	APO/UT
4° EP	0.62	0.03	0.46	0.18	0.34	0.03	0.29	0.07
2° ESO	0.55	0.12	0.55	0.11	0.30	0.16	0.62	0.16
2° BAC	0.95	0.20	0.97	0.26	0.95	0.12	0.51	0.06

Cuadro 8.24. Resultados de los índices secundarios no clausales por unidad terminal según variables escolaridad y sexo en Tenerife (1993)

Tenerife ⁷⁰								
Masculino					Femenino			
	CAL/UT	POS/UT	FRPREP/UT	APO/UT	CAL/UT	POS/UT	FRPREP/UT	APO/UT
4° EP	0.27	0.11	0.23	0.03	0.25	0.16	0.24	0.05
2° ESO	0.48	0.19	0.42	0.08	0.45	0.17	0.36	0.05
2° BAC	0.50	0.21	0.31	0.03	0.86	0.46	0.66	0.00

Cuadro 8.25. Resultados de los índices secundarios no clausales por unidad terminal según variables escolaridad y sexo en Tenerife (1996)

⁶⁹ Torres González realiza dos investigaciones donde aborda los índices secundarios no clausales según la variable sexo. El primero en 1993 cuyos resultados se plasman en el cuadro 8.24 y otro estudio en 1996.

⁷⁰ Torres González (1996)

Zamora								
Masculino					Femenino			
	CAL/UT	POS/UT	FRPREP/UT	APO/UT	CAL/UT	POS/UT	FRPREP/UT	APO/UT
4° EP	0.28	0.20	0.20	0.04	0.31	0.18	0.25	0.05
2° ESO	0.48	0.25	0.42	0.05	0.37	0.27	0.36	0.04
2° BAC	0.74	0.33	0.76	0.07	0.54	0.32	0.63	0.06

Cuadro 8.26. Resultados de los índices secundarios no clausales por unidad terminal según variables escolaridad y sexo en Zamora

Gran Canaria								
Masculino					Femenino			
	CAL/UT	POS/UT	CPREN/UT	APO/UT	CAL/UT	POS/UT	CPREN/UT	APO/UT
4° EP	0.18	0.07	0.13	0.05	0.16	0.10	0.10	0.04
2° ESO	0.24	0.08	0.12	0.07	0.28	0.12	0.14	0.06
2° BAC	0.62	0.13	0.36	0.20	0.62	0.13	0.28	0.17

Cuadro 8.27. Resultados de los índices secundarios no clausales por unidad terminal según variables escolaridad y sexo en Gran Canaria

En 4° de Primaria, podemos observar que en el primer trabajo de Torres González (1993) los informantes masculinos presentan un mayor promedio en los calificativos, complementos preposicionales y aposiciones, mientras que en la segunda investigación (1996) esos tres índices muestran unos resultados similares en los informantes de ambos sexos. Es destacable que en el segundo trabajo, el empleo de los calificativos entre los varones disminuye más de la mitad y aumenta bastante el empleo de posesivos entre estudiantes de ambos sexos. Los resultados para este nivel escolar en las investigaciones de Zamora y Gran Canaria son bastante semejantes, destacando en ambos los calificativos por unidad terminal y los complementos preposicionales del nombre por unidad terminal, por un lado de las estudiantes zamoranas y, por otro, de los chicos grancanarios.

En el primer curso de Secundaria analizado, los resultados de ambos trabajos de Torres coinciden en el destacado uso de calificativos por parte de los varones y la disminución en los promedios de calificativos y complementos preposicionales del nombre entre los informantes

de ambos sexos en el estudio de 1996. En la primera investigación las chicas presentan un mayor promedio en posesivos, complementos preposicionales y aposiciones, mientras que en el siguiente trabajo son los estudiantes masculinos los que superan en esos mismos índices a sus compañeras. En el trabajo de Zamora observamos que los chicos presentan resultados más elevados en todos los modificadores salvo en el promedio de posesivos por unidad terminal. Y en Gran Canaria los escolares solo superan a sus compañeras en el empleo de aposiciones.

En 2º de Bachillerato se vuelve a apreciar una disminución reseñable en el uso de calificativos, complementos preposicionales del nombre y aposiciones entre los varones tinerfeños del estudio en relación con los de 1992. En este año los estudiantes masculinos presentan un promedio mayor en todos los índices, salvo en los calificativos, en los que ambos sexos obtienen la misma media. Sin embargo, en el segundo trabajo de Torres González las chicas emplean todos los índices, menos las aposiciones, que no son utilizadas por ninguna informante. En Zamora se observa que los varones adelantan a sus compañeras en todos los índices, con unos resultados bastante elevados en los complementos preposicionales del nombre. En Gran Canaria destaca un empleo equitativo entre ambos sexos de los calificativos y los posesivos; y un uso mayor de complementos preposicionales del nombre y aposiciones entre los informantes masculinos.

Según los resultados que se recogen en los cuadros anteriores, no podemos confirmar la existencia de ninguna regularidad que dependa del tipo de modificador nominal o de los distintos cursos académicos.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES

Desde el principio de nuestra investigación perseguimos los propósitos de conocer los índices de madurez sintáctica alcanzados por los alumnos grancanarios de todos los cursos pares de Primaria y Secundaria; establecer la distribución de dichos índices según las variables escolaridad, sexo y nivel sociocultural; y comparar nuestros resultados con otros trabajos realizados sobre madurez sintáctica en escolares.

Se han estudiado todos los índices primarios y secundarios siguiendo los modelos huntianos de madurez sintáctica y se realizaron, igualmente, en todos ellos las correspondientes pruebas estadísticas para comprobar la significación de los resultados.

A partir de estos objetivos planteados, que comprenden las variables estudiadas en cada uno de los índices sintácticos, y con esta metodología de base, obtendremos nuestras conclusiones.

Abordaremos dichas conclusiones separando, para una mejor comprensión, cada uno de los índices sintácticos según las variables estudiadas.

9.1 CONCLUSIONES SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD.

Iniciaremos las primeras conclusiones según la variable escolaridad, que, como veremos a continuación, representa la variable más fiable de todas las estudiadas para la adquisición de la madurez sintáctica de los estudiantes.

○ ÍNDICES PRIMARIOS.

- **Longitud de la unidad terminal.** Entre este primer índice primario y la variable escolaridad sí existe una relación asociativa, ya que las medias aumentan a medida que se avanza de curso. Los únicos cursos correlativos entre los que existen

diferencias significativas en la longitud de la unidad terminal, según las pruebas realizadas, son 2º de ESO y 4º de ESO.

- **Longitud de la cláusula.** Al igual que ocurrió con el primer índice primario, sí existe relación entre este índice y la variable escolaridad, pues podemos determinar que la longitud promedio de las cláusulas va aumentando a medida que el alumnado pasa de curso. Verificamos que el aumento se produce de forma marcada, especialmente, en los cursos finales de etapa, es decir, sexto de Primaria, cuarto de la ESO y 2º de Bachillerato. Las diferencias significativas las hallamos entre 4º de ESO y 2º de Bachillerato.

- **Promedio de cláusulas por unidad terminal.** La relación asociativa entre el tercer índice primario de madurez sintáctica y la variable escolaridad se produce hasta 4º de ESO, ya que hasta este curso, las medias obtenidas aumentan con la edad de los sujetos; mientras que los dos últimos cursos presentan el mismo promedio de cláusulas por unidad terminal. Según los resultados recogidos, podemos apreciar que entre 2º y 4º de Primaria, y también entre 6º de Primaria y 2º de ESO, existen diferencias significativas en el promedio de cláusulas por unidad terminal.

- ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES

- **Promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal.** El empleo de cláusulas adjetivas aumenta con el avance de la escolaridad de los sujetos, por lo que podemos corroborar la existencia de una relación asociativa entre este índice y la variable escolaridad. Realizadas las pruebas correspondientes, no podemos hablar de diferencias significativas entre cursos correlativos para este primer índice secundario clausal.

- **Promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal.** No podemos hablar de una progresión en el promedio de cláusulas sustantivas a lo largo de todas las etapas educativas. Se produce un ligero descenso en el número de sustantivas que se emplean en 6º de Primaria en relación con el curso anterior, 4º de Primaria. Los resultados de la prueba de Scheffé demostraron que no podemos hablar de diferencias significativas en el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal.

- **Promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal.** No existe una relación asociativa entre este índice y la escolaridad de los sujetos ya que el alumnado de 2º de Primaria presenta el mayor promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal de toda la Primaria. A partir de 4º de Primaria, sí se aprecia un aumento progresivo a lo largo de los cursos escolares. Según los resultados de la prueba de Scheffé, solo podemos hablar de diferencias significativas en el promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal entre los dos primeros cursos de Primaria analizados. Y, además, como se ha comentado, el sentido es el contrario al esperado (mayor promedio en el primer curso).

- **ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES**

- **Promedio de calificativos por unidad terminal.** Para este primer índice secundario no clausal, se establece una relación con la escolaridad de los informantes. Aunque solamente podemos hablar de diferencias significativas entre los dos primeros cursos de Primaria estudiados. El empleo de calificativos depende, en gran medida, de la adquisición previa de conocimientos teóricos y prácticos que se van afianzando a lo largo de las distintas etapas académicas, por lo que este índice concreto puede considerarse muy válido en la medición de la madurez sintáctica de los estudiantes.
- **Promedio de posesivos por unidad terminal.** No existe una relación entre el promedio de posesivos por unidad terminal y la variable escolaridad. Los promedios más bajos los hallamos en 4º de Primaria y en 2º de ESO; y el más alto, en 4º de ESO. Los resultados obtenidos en la prueba de Scheffé demuestran la existencia de diferencias significativas únicamente entre 2º y 4º de Primaria.
- **Promedio de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal.** Este tercer índice secundario no clausal no guarda relación con la variable escolaridad. Los resultados obtenidos en 2º de Primaria se equiparan a los promedios que presentan los niveles educativos más altos. En los cursos intermedios, el promedio es más moderado. Después de realizar la prueba de Scheffé entre cursos correlativos, se demuestra la existencia de diferencias significativas entre 2º y 4º de Primaria y entre 6º de Primaria y 2º de ESO. Se aprecia, igualmente, que en los cursos

intermedios el empleo de estas construcciones preposicionales es más moderado que al inicio de la escolarización, donde no hay conocimientos sintácticos previos, y que al final de la etapa estudiantil, que ya han adquirido todos las destrezas lingüísticas.

- **Promedio de aposiciones por unidad terminal.** El empleo de aposiciones entre el alumnado aumenta a medida que se avanza en la escolaridad, por lo que podemos establecer una relación asociativa entre ambas. No podemos hablar de diferencias significativas para este cuarto índice secundario no clausal, salvo entre los dos cursos más bajos de Primaria.

En cuanto a las conclusiones según la variable escolaridad, se nos plantea la duda de en qué medida es la edad biológica del sujeto la responsable de la adquisición de la madurez sintáctica. Creemos que los contenidos curriculares que aportan los distintos niveles educativos son fundamentales para el desarrollo de esta complejidad sintáctica y, como ya hemos planteado a lo largo de la investigación, existen algunas incongruencias a lo largo de los currículos oficiales de Lengua Castellana y Literatura, que no aportan las herramientas suficientes para que el alumnado pueda seguir madurando una escritura que de forma innata le pide crear nuevas formas de expresión. ¿Por qué no potenciar desde cursos bajos nuevas formas de complejidad sintáctica escrita si el alumno ya las posee en la oralidad? ¿No habría que enseñarle a emplear bien esos recursos que ya posee?

9.2 CONCLUSIONES SEGÚN LA VARIABLE SEXO

Continuaremos las conclusiones según la variable sexo para cada uno de los índices propuestos. Esta variable, según nuestro estudio, no se puede considerar un factor relevante para la medición de la madurez sintáctica de los estudiantes.

○ ÍNDICES PRIMARIOS

- **Longitud de la unidad terminal.** En lo que concierne a la vinculación entre el primer índice primario y la variable sexo, no podemos hablar de una relación

asociativa. Los informantes masculinos superan a las estudiantes en 2º y 6º de Primaria y en 2º de Bachillerato. Mientras que las chicas obtienen mayores promedios en 4º de Primaria, 2º y 4º de ESO. Las diferencias de medias obtenidas para la longitud de la unidad terminal con la variable sexo solo son significativas en el último curso del Bachillerato.

- **Longitud de la cláusula.** No podemos establecer una relación directa entre la longitud de la cláusula y la variable sexo. Las escolares superan a sus compañeros en 2º y 6º de Primaria, y en 2º y 4º de ESO; y son superadas en 4º de Primaria y 2º de Bachillerato. Después de realizar las pruebas pertinentes, afirmamos que las diferencias de medias obtenidas para la longitud de la cláusula con la variable sexo solo son significativas en el último curso del Bachillerato.

- **Promedio de cláusulas por unidad terminal.** Los informantes masculinos superan a las escolares en 2º y 6º de Primaria, 4º de ESO y 2º de Bachillerato; mientras que en los cursos restantes son las chicas las que presentan promedios más altos. No existe, por tanto, una relación asociativa entre este índice y la variable sexo. Las diferencias de medias obtenidas para el promedio de cláusulas por unidad terminal según la variable sexo son significativas en 2º y 4º de Educación Primaria y 2º de ESO.

- ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES

- **Promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal.** Los resultados reflejan que los estudiantes masculinos superan a sus compañeras en cuatro cursos (4º y 6º de Primaria, 4º de ESO y 2º de Bachillerato). Ambos sexos obtienen la misma media en 2º de Primaria y las escolares superan a los varones solo en 6º de Primaria. Solo en 2º de Bachillerato es significativa la diferencia de medias para este promedio. Podemos afirmar, por tanto, que el sexo no es una variable significativa para justificar diferencias en el promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal.

- **Promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal.** En los primeros cursos de Primaria, las estudiantes superan ligeramente el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal conseguido por sus compañeros. Sin embargo, en el último curso

de Primaria, ambos grupos obtienen la misma media. En Secundaria, nos encontramos con el mismo fenómeno: las escolares de los cursos más bajos de Secundaria presentan una media mayor que sus pares masculinos; y en 2º de Bachillerato, vuelven a conseguir ambos grupos el mismo promedio. Después de realizar las pruebas correspondientes, observamos que no existe significación en las medias de las cláusulas sustantivas según la variable sexo. Con estos datos, podemos afirmar que no se establece una relación asociativa entre la variable sexo y este segundo índice secundario clausal.

- **Promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal.** Los estudiantes masculinos superan en tres cursos a sus compañeras: en 2º de Primaria, 4º de ESO y 2º de Bachillerato. En 6º de Primaria se produce una igualdad entre los promedios obtenidos por ambos sexos; y en los otros dos cursos (4º de Primaria y 2º de ESO) son las chicas las que obtienen promedios más altos. Para el conjunto de la muestra, la diferencia de medias para el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal es significativa para la variable sexo. También resultó ser significativa la diferencia de medias para 2º de Bachillerato.

- **ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES**

- **Promedio de calificativos por unidad terminal.** Los informantes masculinos superan a sus pares femeninos en dos cursos (4º de Primaria y 4º de ESO) y son superados por ellas en otros dos (6º de Primaria y 2º de ESO); mientras que en los otros cursos académicos restantes (2º de Primaria y 2º de Bachillerato) se produce una igualdad de promedios entre ambos. Las diferencias de medias en el promedio de adjetivos calificativos por unidad terminal para la variable sexo no son significativas, ni para la población total ni para ningún curso específico. No existe, por tanto, una relación entre el sexo de los informantes y el empleo de adjetivos calificativos.
- **Promedio de posesivos por unidad terminal.** A lo largo de los distintos cursos, los estudiantes consiguen mayores promedios que sus compañeras en 6º de Primaria y 4º de ESO; y son superados por las escolares en 4º de Primaria y 2º de ESO. En 2º de Primaria y en 2º de Bachillerato se presentan las mismas medias en ambos sexos.

Tras las pruebas, tampoco se halló significación en ninguno de los cursos estudiados, ni en la totalidad de la población; por lo que no existe una relación asociativa entre la variable sexo y el segundo índice secundario no clausal.

- **Promedio de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal.** Los escolares obtienen mayores promedios que sus pares femeninos en 4° y 6° de Primaria y en 2° de Bachillerato; y las estudiantes superan a los informantes masculinos en 2° de Primaria y 2° de ESO. Solo encontramos significación en 6° de Primaria. Por tanto, no existe una relación entre el promedio de los complementos preposicionales del nombre y la variable sexo, ya que la variación existente depende de los cursos académicos.

- **Promedio de aposiciones por unidad terminal.** Los varones obtienen un mayor promedio de aposiciones frente a sus compañeras en 4° y 6° de Primaria, 2° de ESO y 2° de Bachillerato; mientras que son superados en el resto de los cursos académicos. Las diferencias de medias en este índice no clausal para la variable sexo no son significativas ni para la muestra total ni para ningún curso en particular; por tanto, podemos afirmar que no existe una relación asociativa entre el cuarto índice secundario no clausal y la variable sexo.

Las conclusiones esbozadas según esta variable demuestran que el sexo no es un factor relevante en la adquisición de madurez sintáctica por parte del alumnado. Estas conclusiones están ligadas a las reflexiones planteadas al final del apartado de la escolaridad. Los estudiantes de ambos sexos son beneficiarios de la misma instrucción académica porque, en nuestra investigación los informantes no reciben educación diferenciada, sino que todos acuden al mismo centro escolar, por lo que nos aseguramos de que, por lo menos en la escuela, han recibido la misma formación. La evolución madurativa sintáctica, por tanto, no está influenciada, según nuestro estudio, por la naturaleza sexual del informante. Sería interesante para estudios posteriores realizar pruebas de madurez sintáctica en centros escolares segregados para descubrir si los alumnos de diferentes sexos avanzan de manera distinta al estar en entornos educativos diferenciados.

9.3 CONCLUSIONES SEGÚN LA VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

La última variable que vamos a tratar en relación con los distintos índices de madurez sintáctica es el nivel sociocultural de los informantes. Como veremos a continuación, al igual que la variable sexo, no podemos considerar el estrato social del alumnado como un indicativo válido para la adquisición de madurez sintáctica. Al igual que en las variables anteriores, procederemos a especificar las conclusiones en cada uno de los índices analizados.

○ ÍNDICES PRIMARIOS

- **Longitud de la unidad terminal.** No hay ningún patrón que indique la supremacía de un nivel sociocultural sobre el resto en lo que a la longitud de la unidad terminal se refiere. Los niveles bajos destacan en 4º de Educación Primaria y 4º de ESO; los niveles medios sobresalen en 2º de Primaria, 2º de ESO y 2º de Bachillerato; y el nivel alto destaca en 6º de Educación Primaria. En 6º de Primaria y 4º de ESO, podemos hablar de significación en las medias.
- **Longitud de la cláusula.** Cuando comparamos los resultados de cada estrato sociocultural, no podemos afirmar que exista patrón alguno en la asociación de este factor con la longitud de la cláusula. Los niveles bajos destacan en 4º de Primaria, 4º de ESO y 2º de Bachillerato; los niveles medios sobresalen en 2º de Primaria y 2º de ESO; y el nivel alto destaca en 6º de Primaria. De la misma manera el estrato bajo obtiene los peores resultados en 2º de Primaria, 6º de Primaria y 2º de ESO; el estrato medio los obtiene en 4º de ESO; y el estrato alto, en 4º de Primaria y 2º de Bachillerato. Solo podemos hablar de existencia de significación entre las medias en el último curso analizado, 2º de Bachillerato.
- **Promedio de cláusulas por unidad terminal.** Podemos constatar que no existe ninguna pauta que pueda revelar una relación asociativa entre el estrato sociocultural y el promedio de cláusulas por unidad terminal. El nivel bajo destaca en 2º de Primaria con el que comparte valores máximos en 2º de ESO; el nivel medio sobresale en 2º de Bachillerato y en todos los niveles de Secundaria; y el nivel alto predomina en 4º y 6º de Primaria y en 2º de ESO. Por tanto, podemos afirmar que en

los tres índices primarios es el avance de la escolaridad el que verdaderamente interviene en el proceso de madurez sintáctica en los estudiantes.

○ ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES

- **Promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal.** El nivel bajo supera al resto en 4° de Primaria y 2° de ESO; el medio, en 6° de Primaria y 2° de Bachillerato; el bajo y medio comparten supremacía en 2° de Primaria; y en 4° de ESO, obtienen los tres la misma media. Por lo tanto, una vez comparados todos los resultados para el primer índice secundario clausal, podemos afirmar que la variable nivel sociocultural no interviene en el desarrollo de la complejidad sintáctica de los escolares.

- **Promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal.** El nivel sociocultural alto supera al resto de los estratos en cuatro cursos y obtiene la media más baja en los otros dos. El estrato bajo consigue el mayor promedio en dos cursos (6° de Primaria y 4° de ESO) y el más bajo en otros dos (4° de Primaria y 2° de Bachillerato). En cambio, el nivel medio se mantiene estable a lo largo de toda la escolaridad en una posición intermedia. No existe significación en las diferentes medias obtenidas por los distintos niveles socioculturales en los cursos analizados. Con todos estos datos, podemos confirmar que la variable nivel sociocultural no repercute en el segundo índice secundario clausal.

- **Promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal.** El nivel sociocultural medio supera al resto de estratos en tres cursos (6° de Primaria, 4° de ESO y 2° de Bachillerato) y comparte el mayor promedio con el nivel alto en un cuarto (2° de Primaria). Sin embargo, en 4° de Primaria, este nivel presenta la media más baja. El estrato bajo consigue los promedios más elevados en 4° de Primaria y 2° de ESO. En cambio, en 6° de Primaria, obtiene la menor media del curso. El nivel alto, sin embargo, solo consigue la supremacía en 2° de Primaria y, como dijimos anteriormente, lo comparte con el estrato medio. El único curso donde se puede hablar de significación en las diferentes medias obtenidas por los distintos niveles socioculturales es 6° de Primaria. Por tanto, no existe una relación asociativa entre este índice y la variable nivel sociocultural.

- ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES

- **Promedio de calificativos por unidad terminal.** No podemos afirmar que exista relación entre este factor y el primer índice secundario no clausal. El nivel medio destaca en los cursos inferiores, 2º y 4º de Primaria, y obtiene los peores resultados en 4º de ESO; el nivel alto sobresale en 6º de Primaria, 2º de ESO y 2º de Bachillerato, pero en 2º de Primaria presenta los resultados más bajos; y el estrato bajo despunta en 4º de ESO, pero consiguen los datos más débiles en 2º y 6º de Primaria, 2º de ESO y 2º de Bachillerato. Solo podemos hablar de existencia de significación entre las medias en 6º de Primaria.
- **Promedio de posesivos por unidad terminal.** No existe relación entre el nivel sociocultural de los informantes y el promedio de posesivos por unidad terminal. Durante la Primaria, el estrato alto destaca sobre los otros dos niveles, mientras que los resultados más bajos los encontramos entre los sujetos de nivel medio. En Secundaria, es el estrato medio el que predomina; y el nivel bajo consigue los datos más débiles en dos de los tres cursos. No se encontró significación entre las medias obtenidas por los distintos cursos.
- **Promedio de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal.** Podemos asegurar que no existe relación entre el nivel sociocultural del alumnado y el promedio de frases preposicionales por unidad terminal. El estrato bajo, que obtiene los mejores resultados en un único curso (4º de ESO), destaca en tres cursos distintos y se equipara con el nivel alto en otros dos. Los resultados de los tres niveles socioculturales en 4º de Primaria y en 2º de Bachillerato son bastante similares. Durante los primeros cursos, el estrato alto predomina sobre el resto y, en los últimos años, es superado por el nivel bajo.
- **Promedio de aposiciones por unidad terminal.** El nivel alto destaca en 2º y 6º de Primaria y obtiene el mismo promedio que el estrato bajo en 2º de ESO. El nivel medio despunta en 2º de Bachillerato y el estrato bajo sobresale en 4º de Primaria y 4º de ESO. No podemos afirmar, por tanto, que exista relación entre el nivel sociocultural del alumnado y el promedio de aposiciones por unidad terminal. En

este cuarto índice secundario no clausal, únicamente podemos hablar de diferencias significativas entre los promedios de 2º de Primaria.

Las conclusiones según el nivel sociocultural reflejan que esta variable no repercute en la adquisición de madurez sintáctica por parte del alumnado. Como ya comentamos durante las conclusiones obtenidas según la variable sexo, todos los estudiantes, con independencia de su nivel sociocultural, están recibiendo la misma enseñanza académica y, a la luz de nuestros resultados, la están asimilando de igual manera. Por tanto, podemos asegurar que, ante un mismo contexto educativo, el estudiante es capaz de asimilar los contenidos propuestos sin importar su nivel sociocultural. En una próxima investigación que se encuentra en marcha se plantea el estudio de la madurez sintáctica en estudiantes escolarizados en diferentes tipos de centros educativos (público, concertado y privado) para descubrir si esta variable realmente repercute en esta adquisición.

9.4 CONCLUSIONES SEGÚN LA COMPARACIÓN CON EL ESTUDIO REALIZADO EN TENERIFE

En cuanto al tercer objetivo propuesto en nuestra investigación, el estudio más reciente realizado en Canarias sobre la madurez sintáctica en estudiantes lo llevó a cabo, como se ha ido comentando a lo largo de nuestro trabajo, Torres González en la isla de Tenerife en la década de los noventa. Casi tres décadas después, podemos afirmar que la madurez sintáctica de nuestros estudiantes ha disminuido considerablemente, tal como se plasmaba en el apartado de las comparaciones con otros estudios. Sin embargo, ambos estudios vuelven a coincidir en que la única variable social que repercute directamente en la adquisición de esta madurez es el nivel de escolaridad del estudiantado.

9.5 CONCLUSIONES SEGÚN LAS HIPÓTESIS

Una vez obtenidas las conclusiones a partir de los objetivos marcados al inicio de este trabajo, extraeremos otras de acuerdo con las cinco hipótesis planteadas.

1. El desarrollo sintáctico de los escolares, su madurez sintáctica, va aumentando con el crecimiento cronológico y cognitivo que estos experimentan al avanzar en su proceso de escolarización. Por tanto, según los datos recogidos, podemos confirmar la hipótesis de la existencia de una relación asociativa entre los índices de madurez sintáctica y la variable edad.
2. La segunda hipótesis planteada sobre la asociación entre los índices de madurez sintáctica y la variable sexo no se cumple. Como se recoge en las conclusiones presentadas anteriormente, únicamente podemos hablar de una relación con el sexo de los informantes en el tercer índice secundario clausal, las construcciones adverbiales. En definitiva, debemos refutar nuestra segunda hipótesis.
3. El nivel sociocultural del estudiantado no es un factor pertinente en la complejidad sintáctica de sus composiciones escritas. No se demuestra, por tanto, una vinculación asociativa entre ambas variables. Después de analizar cada uno de los distintos estratos en los seis cursos estudiados, podemos comprobar que el nivel sociocultural queda contrarrestado con la variable escolaridad, que es la que verdaderamente influye en los índices de madurez sintáctica de los escolares es la edad.
4. Los índices sintácticos siguen siendo medidas válidas de la madurez sintáctica y, además, se pueden continuar aplicando a textos escritos por escolares de habla española.
 - a. En cuanto a los índices primarios, después de la realización del estudio de correlación de Pearson (r), concluimos que la variable escolaridad es la única que mantiene relación con dichos índices primarios, ya que sus respectivas probabilidades son inferiores a 0.05. La variable sexo solamente establece relación con el promedio de cláusulas por unidad terminal. Y el nivel sociocultural guarda relación únicamente con el primer índice primario. Las correlaciones más altas se producen en la variable escolaridad: 0.58 para la longitud de la unidad terminal, después la longitud de la cláusula (0.33) y, finalmente, el promedio de cláusulas por unidad terminal (0.28). La segunda correlación más alta es con la variable sexo: primero, con la longitud de la unidad terminal (0.44); luego, con el tercer índice primario (0.33); y, por último, con la longitud de la cláusula (0.11). Y la correlación más baja se establece con el nivel sociocultural: 0.18 para el segundo índice; 0.12 para el primero; y 0.05 para el tercero, que es la menor correlación de todo el estudio.

- b. En lo concerniente a los índices secundarios clausales, según los datos recogidos en nuestro estudio tras la realización de los análisis de correlación, la escolaridad de los sujetos es la única variable social que guarda una relación asociativa con las cláusulas estudiadas, ya que las tres presentan una probabilidad inferior al nivel $\alpha 0.05$. Observamos, igualmente, que la correlación más alta la encontramos entre la longitud de la unidad terminal con las cláusulas adjetivas (0.526). Este dato apunta hacia una relación estrecha entre el incremento de la longitud de la unidad terminal y la mayor utilización de las cláusulas adjetivas. Las siguientes correlaciones significativas con la longitud de la unidad terminal son las establecidas con las cláusulas sustantivas (0.368) y con las cláusulas adverbiales (0.338), por este orden. Esto nos indica que las cláusulas sustantivas dependen más del nivel de escolaridad de los encuestados que las otras dos cláusulas. Las variables sexo y nivel sociocultural no se vinculan con ninguna de las tres cláusulas, pues en los tres casos la probabilidad es superior al nivel de significación. La correlación más alta con estas dos variables la presentan las cláusulas sustantivas: 0.467 con el sexo y 0.193 con el nivel sociocultural.
- c. Los resultados del estudio de Pearson desvelan que la única variable social que guarda relación con los índices secundarios no clausales es la escolaridad del alumnado. La correlación más alta en esta variable la hallamos en las frases preposicionales por unidad terminal, y la más baja, en los calificativos por unidad terminal. La variable sexo no guarda relación con ninguno de los índices estudiados; mientras que en el nivel sociocultural encontramos relación exclusivamente con los calificativos por unidad terminal. Las correlaciones más altas en estas dos variables sociales las encontramos en los calificativos.

En definitiva, los índices propuestos por Hunt se pueden seguir aplicando a escolares de habla española y son medidas fiables y válidas para medir la madurez sintáctica de los estudiantes a lo largo de su vida académica, ya que el incremento de estos índices, según se ha comprobado en nuestra investigación, coincide con el aumento en la edad cronológica de los estudiantes, es decir, podemos establecer, como ya concluyó Hunt (1967, 1970b), un paralelismo entre la edad, el grado de escolarización y el nivel intelectual.

5. Nuestra quinta hipótesis sugería la existencia de semejanzas en las estructuras sintácticas empleadas en otros estudios sobre madurez sintáctica con similares

características, atendiendo a las variables independientes. En las investigaciones realizadas en inglés y en español que se han escogido para la comparación, los índices primarios están claramente influenciados por la escolaridad, ya que aumentan a medida que se avanza en ella. Las otras variables analizadas no son pertinentes. Los índices secundarios clausales no presentan una uniformidad tan palpable como los índices primarios, puesto que van a depender de las variables y de los lugares donde se realizan las investigaciones. La variable escolaridad vuelve a ser clave, tanto en inglés como en español, en el aumento del empleo de los distintos tipos de cláusulas; mientras que las variables sexo y nivel sociocultural presentan discordancias entre diferentes estudios. Lo mismo sucede con los modificadores nominales, que muestran semejanzas en su relación con la edad del alumnado.

Como conclusión general, creemos que la enseñanza de contenidos lingüísticos debería estar incluida en el proceso de creación sintáctica de los estudiantes para mejorar la composición escrita y que no se deben recibir estos contenidos de forma independiente, sino como parte del desarrollo necesario para madurar la escritura personal. Los currículos actuales de Lengua Castellana y Literatura y el correspondiente enfoque que se le da a la materia no contribuyen de manera práctica a desarrollar destrezas que favorezcan el desarrollo de la habilidad comunicativa del alumnado y potencien la evolución sintáctica en su expresión escrita. Todas las nuevas tendencias y metodologías educativas, que ya hemos nombrado, deberían dirigirse hacia el objetivo de impulsar la capacidad creadora escrita de los escolares y de corregir el uso bastante simple de construcciones sintácticas, que hemos advertido en nuestra investigación; la influencia del estilo oral en sus composiciones escritas; y la influencia de las nuevas tecnologías en su forma de expresarse.

Estas conclusiones nos han planteado nuevas líneas de investigación para el ámbito de la didáctica de la lengua que den respuesta a las necesidades planteadas en este estudio y que favorezcan la adquisición de madurez sintáctica. Deberían explorarse nuevas formas para la enseñanza de la producción de textos escritos desde los primeros cursos de Primaria y sería conveniente darle más importancia al estudio de los elementos de coherencia y cohesión y su papel en el proceso comunicativo escrito con materiales didácticos manipulables, creativos y cercanos a los intereses del alumnado. También se debería llevar a cabo otro estudio, que ya está en marcha, con una muestra representativa de toda la población escolar de Gran Canaria para poder corroborar o refutar las conclusiones aportadas en la presente investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la Lengua española*. Madrid: Gredos.
- Alba Ovalle, O. (2021). Datos para un Diagnóstico de la Enseñanza del Español en las Escuelas Públicas de Santo Domingo. *ScholarsArchive*: Brigham Young University.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J.M. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Almendras, M. (2017). *Comportamiento de la madurez sintáctica en textos escritos por estudiantes de primer año de Enfermería Humanidades y Economía de la Universidad de Panamá* [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. <http://uprid.up.ac.pa/1540/>
- Anderson, J.E. (1937). An evaluation of various indices of linguistic development. *Child Development* (8), 62-68.
- Aravena, S., y Hugo, E. (2017). Desarrollo de la complejidad sintáctica en textos narrativos y explicativos escritos por estudiantes secundarios. *Lenguas Modernas* (47), 9-40.
- Arce Cascante, O. P. (2020). Capitalización de una experiencia investigativa Masin: instrumento para medir la madurez sintáctica. *Káñina*, vol. 44, n° 3, 69-96.
- Barrios Olivera, S., Carpio Gonzales, L. y Obregón Casas, C. (2020). Madurez sintáctica en textos narrativos de los estudiantes de la Institución Educativa 7059 José Antonio Encinas Franco. <http://repositorio.ipnm.edu.pe/handle/20.500.12905/1755>.
- Bartolomé Rodríguez, R. (2009). Aplicación de los índices de madurez sintáctica al aprendizaje de una segunda lengua. En *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 277-290).
- Bartolomé Rodríguez, R. (2016). *Madurez sintáctica: influencia de las TIC en sus índices y estudio comparativo entre las generaciones pre y post-internet* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

- Bartolomé Rodríguez, R. (2021). Estudio comparativo de los índices de madurez sintáctica entre las generaciones pre y posinternet. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 83-107.
- Checa García, I. (2003). Madurez sintáctica y subordinación: los índices secundarios clausales. *Interlingüística*, 14 (I), 191-206.
- Checa García, I. (2004). *Medidas del desarrollo sintáctico en escolares almerienses (12 a 18 años)* [Tesis doctoral]. Universidad de Almería.
- Checa García, I. (2006). Medidas de madurez sintáctica aplicadas a lecturas de ELE. *Interlingüística*, 16, 273-285.
- Checa García, I. (2007). Desarrollo sintáctico en la ciudad de Almería en adolescentes: índices primarios e índices de error. En P. Cano López (Coord.) *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, 181-190. Madrid: Arco Libros.
- Checa García, I. y Lozano, C. (2002). Los índices de madurez sintáctica de Hunt a la luz de las distintas corrientes generativistas. *Interlingüística*, 13 (1), 337-358.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hage: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge [MA]: MIT Press.
- Chomsky, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Crowhurst, M. C. (1978). *Syntactic complexity In two modes of discourse at grades 6, 10 and 12*. Brandon, Manitoba, Canada: Brandon University. ERIC Document N° ED 168037.
- Crowhurst, M. y Piché G.L. (1979). Audience and mode of discourse affects on syntactic complexity in writing at two grade levels. *Research in the Teachings of English*, 3, 223-231.
- De Alba Quiñones, V. (2021). La literacidad avanzada en aprendices de herencia. Estudio comparado de casos sobre la madurez sintáctica con aprendices nativas y estudiantes de español como L2. *Revista de Estudios Filológicos*, 41(0).
- Delgado Torrico, A. (2016). ¿Determinante o pronombre? Las claves transversales en la Nueva Gramática de la Lengua Española de la RAE marco ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, vol.1 (22), 32-43.
- Delicia Martínez, D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein*, 24 (2011/2), 173-198.

- Di Tullio, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Di Tullio, Á. (2000). Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática. *Lingüística en el Aula*, 4, 7-28.
- Endicott, A.I. (1973). A proposed scale for syntactic density. *Research in the Teaching of English*, 7, 5-12.
- Enríquez Martínez, I. (2017). *Del discurso a la gramática en el habla infantil*. Madrid: Arco Libros.
- Espinet de Jesús, L.E. (1992). *Índices de madurez sintáctica en escritores profesionales puertorriqueños* [Tesis doctoral]. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Etxeberría Murgiondo, J., Joaristi Olariaga, L. y Lizasoain Hernández, L. (1990). *Programación y análisis estadísticos básicos con SPSS/PC+*. Madrid: Paraninfo.
- Fernández Ramírez, S. (1951). *Gramática española, I: los sonidos, el nombre y el pronombre*. Madrid: Revista de Occidente.
- Gardner, H. (1987). *Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1993). Educating for understanding. *The American School Board Journal*, (July), 20-24.
- Gili Gaya, S. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Bibliograf.
- Gili Gaya, S. (1978). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox Bibliograf.
- Golub, L.S. y Kidder, C. (1974). Syntactic density and the computer. *Elementary English*, 51, 1128-1131.
- Gómez Torrego, L. (2007). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- González Mafud, A.M. (2007). La lengua escrita de los escolares de primaria de Ciudad de la Habana. Descripción y análisis de los indicadores principales de madurez sintáctica. En M. Domínguez (Ed.), *La lengua en Cuba. Estudios*, 255- 282. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Guzmán Lanza, J.R. (2014). Madurez sintáctica en estudiantes universitarios de primer año. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

https://www.academia.edu/21774549/Madurez_Sint%C3%A1ctica_en_estudiantes_Universitarios_de_primer_a%C3%B1o

- Hawach Umpiérrez, A. (2018). Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 25 (12), 119-140.
- Hernández Ochoa, G., Duarte Huertas G. y Espejo Olaya, M. (2013). La madurez sintáctica en español de los estudiantes de los dos primeros y los dos últimos semestres de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. *Revista Lenguaje*, 41 (1), 17-34.
- Herrera Lima, M.E. (1991). Madurez sintáctica en escolares de la Ciudad de México. Análisis preliminar. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna"* (pp. 155-169). Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Hunt, K.W. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. *Research Report*, 3, Urbana [I11]. National Council of Teachers of English.
- Hunt, K.W. (1967). Sentence structure used by superior students in grade four and twelve and by superior adults. *Cooperative Research Project*, 5 (0313). Tallahassee [F1]: Florida State University.
- Hunt, K.W. (1970a). Recent measures in syntactic development. En M. Lester (Ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar* (pp.179-192). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hunt, K.W. (1970b). How little sentences grow into big ones. En M. Lester (Ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar* (pp.193-201). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hunt, K.W. (1970c). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 134 (35/ 1).
- Hunt, K.W. (1977). Early blooming and late blooming syntactic structures. En C. R. Cooper y L. Odell (Eds.), *Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging* (pp.91-104). Urbana [III]: National Council of Teachers of English.
- Ibarra Castillo, M.S. (2018). *Madurez sintáctica en textos narrativos de alumnas de educación secundaria y la influencia de las TIC* [Tesis de licenciatura]. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/8224>

- Jackson, D. y Maldonado, R. (2015). La complejidad sintáctica en niños pre-escolares y escolares. Con y sin trastorno primario del lenguaje. En E. Velásquez e I. Rodríguez (Eds.), *Estudios de Lingüística Funcional* (pp. 253-301). Querétaro: Editorial Universitaria UAQ.
- Jackson, D. y Maldonado, R. (2016). El uso de conectores en niños con y sin trastorno del lenguaje. *Revista Lingüística Mexicana*, 8 (2), 33–55. http://www.aml.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/Maldonado_05.pdf
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38, 67-73. <http://dx.doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2003). *Social interdependence: The interrelationships among theory, research, and practice*. The Center for Cooperative Learning, The University of Minnesota.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- La Brant, L. (1933). A study of certain language development of children in grades four to twelve, inclusive. *Genetic Psychology Monographs*, 14, 387-491.
- Loban W. (1961). Language ability in the middle grades of the Elementary School children. *Report to the U.S. Office of Education*, Contract N° SAE 7287. Berkley [CA].
- Loban W. (1963). The Language of Elementary School children. *Research Report*, 1. Urbana [III]: National Council of Teachers of English.
- Loban W. (1976). Language development: Kindergarten through grade twelve. *Research Report 18*. Urbana [III]: National Council of Teachers of English.
- Lope Blanch, J.M. (1979). *La estructura de la cláusula en el habla y en la literatura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lope Blanch, J.M. (1989). Peculiaridades sintácticas de los relativos en el habla culta de Madrid. In *Philologica: Homenaje a Antonio Llorente* (pp. 79-86). Servicio de Publicaciones.
- López Morales, H. (2004). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- López Morales, H., Samper Padilla, J.A. y Hernández Cabrera, C.E. (1991). *Producción y comprensión de textos*. Madrid: La Muralla.

- López Trejo, A. (2013). *Complejidad sintáctica observada en el discurso argumentativo de preadolescentes, adolescentes y adultos jóvenes de Querétaro* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Querétaro: México.
- Marín Gálvez, R. (1997). Participios con aspecto de adjetivos: entre la diacronía y la morfología. *Moenia*, 3, 365-376.
- Martínez García, H. (2005). *Construir bien en español la corrección sintáctica*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez García, J.A. (2005). *La oración compuesta y compleja*. Madrid: Arco Libros.
- McCarthy, D. (1954). Language development in children. En L. Carmichael (Ed.) *Manual of Children Psychology*. New York: John Willey and Sons.
- Mendoza García, J. (1984). Sintaxis de los relativos en el habla popular de la ciudad de México. *Anuario de Letras*, XXII.
- Montenegro, A. y Aristazábal, D. (2020). Diferencias en el discurso narrativo oral y escrito en niños de La Virginia, Risaralda. *Colección Académica de Ciencias Sociales*, 7(1), 87-102.
- Muller, C. (1973). *Estadística lingüística*. Madrid: Gredos.
- Muñoz Arias, E. (2014). Diferencias en los índices de subordinación en textos expositivos y argumentativos escritos en japonés y español. *Onomázein*, 2(30), 56-69.
- Muñoz Rigollet, G., Echeverría M.S. y Véliz M. (1985). Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21, 81-86.
- Muse, C. y Delicia Martínez, D. (2013). Complejidad sintáctica y discurso académico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13, 1-12.
- Muse, C., Delicia Martínez, D., Fernández, V. y Porporato, G. (2012). Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: un estudio comparativo sobre la producción del discurso académico oral y escrito. En I.V. Bosio; V.M. Castel; G. Ciapuscio; L. Cubo. y G. Müller (Eds), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Sociedad Argentina de Lingüística.
- Negrete Bobadilla, Y. (2016). *Complejidad sintáctica: desarrollo de la subordinación adverbial en narraciones de niños y niñas de 6 a 12 años* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143277>

- Nippold, M. (2006). Language development in school-age children, adolescents and adults. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, (6/852). UK: Elsevier Publishing.
- O'Donnell, R.C., Griffin W.J., Norris R.C. (1967). Syntax of Kindergarten and Elementary School children: A transformational analysis. *Research Report*, 8. Champaign [I11]: National Council of Teachers of English.
- O'Donnell, R.C., Griffin W.J., Norris R.C. (1976). A critique of some indices of syntactic maturity. *Research in the Teaching of English*, 10, 31-38.
- Olguín, N. (1980). Los pronombres relativos en el habla culta de Santiago de Chile. *Boletín de Filología*, 31(2), 881-905.
- Olloqui de Montenegro, L. (1991). La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna"* (pp.113-130). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Palacios de Sámano, M. (1983). *Sintaxis de los relativos en el habla culta de la ciudad de México* (Vol. 3). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Lingüística Hispánica.
- Peñalosa Castillo, C. (2017). Desarrollo de la complejidad sintáctica en recontados narrativos de niños preescolares y escolares. *Logos (La Serena)*, 27(2), 334-349. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2726>
- Pérez Gil, O. (2017). *Las causales en la oralidad: los enunciados con «porque»*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez Fonseca, L. (1991a). Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna"* (pp. 133-143). Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez Fonseca, L. (1991b). Índices secundarios en la madurez sintáctica: Modificadores nominales y combinación de oraciones en estudiantes universitarios. En C. Hernández, G.P. Granda, C. Hoyos, V. Fernández, D. Dietrick, Y. Carballera (Eds.), *El español de*

- América* (vol. I, pp. 561-569). Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- Romo de Merino, A. y Jiménez de Martín, A. (2000). La madurez sintáctica y su relación con la enseñanza de la lengua materna. *Revista Lingüística en el Aula*, 4, 53-72.
- Samper Padilla, J.A. (1990). *Estudio sociolingüístico del español de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas: La Caja de Canarias.
- Samper Padilla, J.A. y Hernández Cabrera, C.E. (1992). Producción y comprensión de textos: un enfoque metodológico. *El Guiniguada (Actas del II Congreso Internacional de SEDLL)*, 3(1), 125-132.
- Samper Padilla, J.A., Pérez Gil, O. y Hernández Cabrera, C.E. (2005). La elisión de la preposición ante el relativo y su relación con la presencia del "pronombre de retoma" en el español culto de Las Palmas de Gran Canaria. En *Con quien tanto quería: estudios en homenaje a María del Prado Escobar Bonilla*. (pp. 589-598). Servicio de Publicaciones.
- Sánchez Corrales, V.M. (1998). Madurez sintáctica en niños preescolares costarricenses. *Filología y Lingüística*, 24 (1), 113-120.
- Sánchez Márquez, M.J. (1973). *Gramática moderna del español*. Buenos Aires: Ediar.
- Sandoval García, Carlos. 2006. Otros amenazantes. Los nicaragüenses y la formación de identidades nacionales en Costa Rica. *Serie Instituto Investigaciones Sociales*. San José: Editorial UCR.
- Sarmiento R. y Esparza M.A. (1994). *Los pronombres*. Madrid: SGEL.
- Seco, R. (1971). *Gramática española*. Madrid: Aguilar.
- Stewart, M.F. (1978). Freshman sentence combining: A Canadian project. *Research in the Teaching of English*, 12, 257-268.
- Torres González, A.N. (1992). *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife* [Tesis doctoral]. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Torres González, A.N. (1993). Modificadores nominales de madurez sintáctica en escolares no-universitarios de Tenerife. En J. Dora y M. Almeida (Eds.), *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica: homenaje al profesor Ramón Trujillo*, 1, 359-369.

- Torres González, A.N. (1994). Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Materna (REALE)*, 2, 115-126. Universidad de Alcalá de Henares.
- Torres González, A.N. (1996). *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Torres González, A.N. (1997). Complejidad sintáctica en escritores de las Islas Canarias. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Materna (REALE)*, 8, 105-125.
- Torres López, M.C. (2003). Estudio comparativo de complejidad sintáctica en alumnos de Granada. En M. Corral y M. Ramírez (Eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española* (pp.447-472). Universidad de Granada.
- Vázquez Asencio, I. (1991). Índices de madurez sintáctica en estudiantes puertorriqueños de escuela superior. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna"* (pp.145-153). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Véliz, M. (1986). *Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito* [Tesis de magister]. Concepción: Universidad de Concepción.
- Véliz, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 26, 105-141.
- Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, 34, 181-192.
- Véliz, M., Muñoz G., Echeverría M.S., Valencia A., Ávila E., Núñez N. (1991). Evaluación de la madurez sintáctica en estudiantes chilenos de cuarto medio. *Estudios Filológicos*, 26, 71-81.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Witte, S.P. (1983). The reliability of mean T-Unit length: Some questions for research in written composition. En A. Freedman, I. Pringle y J. Yalden (Eds.), *Learning to Write: First Language / Second Language*, 171-177.
- Witte, S.P. y Davis A. (1980). The stability of T-Unit length: A preliminary investigation. *Research in the Teaching of English*, 14, 73-81.

Witte, S.P. y Sadowsky R.E. (1978). Syntactic maturity in the writing of College freshmen. [Ponencia presentada al Meeting of the Conference on College Composition and Communication]. Denver: ERIC Document N° ED163460.

ÍNDICE DE CUADROS

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA	29
Cuadro 4.1. Datos de los sujetos encuestados de 2º de Educación Primaria	30
Cuadro 4.2. Datos de los sujetos encuestados de 4º de Educación Primaria	31
Cuadro 4.3. Datos de los sujetos encuestados de 6º de Educación Primaria	32
Cuadro 4.4. Datos de los sujetos encuestados de 2º de Educación Secundaria Obligatoria	33
Cuadro 4.5. Datos de los sujetos encuestados de 4º de Educación Secundaria Obligatoria	34
Cuadro 4.6. Datos de los sujetos encuestados de 2º de Bachillerato	35
Cuadro 4.7. Media de edad de los sujetos encuestados según edad y sexo	36
Cuadro 4.8. Equivalencia de nomenclaturas de las distintas etapas educativas	37
CAPÍTULO 5: RESULTADOS DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS	45
Cuadro 5.1. Resultados estadísticos según nivel de escolaridad	46
Cuadro 5.2. Datos de suma, promedio y varianza según nivel de escolaridad	49
Cuadro 5.3. Análisis de varianza para la longitud de la unidad terminal	49
Cuadro 5.4. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para longitud de la UT	51
Cuadro 5.5. Resultados de la L/UT según escolaridad y sexo	52
Cuadro 5.6. Varianzas de L/UT según escolaridad y sexo	54
Cuadro 5.7. Diferencias de medias según sexo	54
Cuadro 5.8. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2º EP	56
Cuadro 5.9. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4º EP	56
Cuadro 5.10. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6º EP	56
Cuadro 5.11. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2º ESO	56
Cuadro 5.12. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4º ESO	57
Cuadro 5.13. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2º BAC	57
Cuadro 5.14. Diferencias de medias según nivel sociocultural	59
Cuadro 5.15. Datos de suma, promedio y varianza para el nivel sociocultural bajo	60
Cuadro 5.16. Análisis de varianza para el nivel sociocultural bajo	60

Cuadro 5.17. Datos de suma, promedio y varianza para el nivel sociocultural medio	61
Cuadro 5.18. Análisis de varianza para el nivel sociocultural medio	61
Cuadro 5.19. Datos de suma, promedio y varianza para el nivel sociocultural alto	62
Cuadro 5.20. Análisis de varianza para el nivel sociocultural alto	62
Cuadro 5.21. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° EP	63
Cuadro 5.22. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP	63
Cuadro 5.23. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP	63
Cuadro 5.24. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° ESO	64
Cuadro 5.25. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° ESO	64
Cuadro 5.26. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° BAC	64
Cuadro 5.27. Resultados L/CL según escolaridad	68
Cuadro 5.28. Datos de suma, promedio y varianza según el nivel de escolaridad para L/CL	70
Cuadro 5.29. Análisis de varianza para la longitud de la cláusula	70
Cuadro 5.30. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para L/CL	71
Cuadro 5.31. Resultados de la L/CL según escolaridad y sexo	72
Cuadro 5.32. Varianzas de L/CL según escolaridad y sexo	74
Cuadro 5.33. Diferencias de medias según sexo para L/CL	75
Cuadro 5.34. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP	77
Cuadro 5.35. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP	77
Cuadro 5.36. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP	77
Cuadro 5.37. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO	78
Cuadro 5.38. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO	78
Cuadro 5.39. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC	78
Cuadro 5.40. Diferencias de medias de L/CL según nivel sociocultural	81
Cuadro 5.41. Análisis de varianza de L/CL para los distintos niveles socioculturales	81
Cuadro 5.42. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° EP	82
Cuadro 5.43. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP	82
Cuadro 5.44. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP	83
Cuadro 5.45. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° ESO	83

Cuadro 5.46. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° ESO	83
Cuadro 5.47. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° BAC	84
Cuadro 5.48. Resultados estadísticos de CL/UT según nivel de escolaridad	87
Cuadro 5.49. Datos de suma, promedio y varianza según nivel escolaridad para CL/UT	90
Cuadro 5.50. Análisis de varianza para CL/UT	90
Cuadro 5.51. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para CL/UT	91
Cuadro 5.52. Resultados de CL/UT según escolaridad y sexo	92
Cuadro 5.53. Varianzas de CL/UT según escolaridad y sexo	94
Cuadro 5.54. Diferencias de medias según variable sexo para CL/UT	94
Cuadro 5.55. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP	96
Cuadro 5.56. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP	96
Cuadro 5.57. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP	96
Cuadro 5.58. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO	97
Cuadro 5.59. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO	97
Cuadro 5.60. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC	97
Cuadro 5.61. Diferencias de medias según nivel sociocultural para CL/UT	99
Cuadro 5.62. Datos de suma, promedio y varianza para nivel sociocultural bajo en CL/UT	99
Cuadro 5.63. Análisis de varianza para el nivel sociocultural bajo en CL/UT	100
Cuadro 5.64. Datos suma, promedio y varianza para nivel sociocultural medio en CL/UT	100
Cuadro 5.65. Análisis de varianza para el nivel sociocultural medio en CL/UT	101
Cuadro 5.66. Datos suma, promedio y varianza para el nivel sociocultural alto en CL/UT	101
Cuadro 5.67. Análisis de varianza para el nivel sociocultural alto en CL/UT	102
Cuadro 5.68. Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° EP	103
Cuadro 5.69. Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP	103
Cuadro 5.70. Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP	104
Cuadro 5.71. Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° ESO	104
Cuadro 5.72. Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° ESO	104
Cuadro 5.73. Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° BAC	105
Cuadro 5.74. Análisis de varianza de los tres índices primarios según escolaridad	108

Cuadro 5.75. Análisis de varianza de los tres índices primarios según sexo	109
Cuadro 5.76. Análisis de varianza de los tres índices primarios según nivel sociocultural	111
Cuadro 5.77. Coeficientes de correlación entre los índices primarios en toda la muestra	112
Cuadro 5.78. Coeficientes de correlación entre índices primarios y variables sociales	113
CAPÍTULO 6: RESULTADOS DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES	114
Cuadro 6.1. Resultados estadísticos de CLADJ según nivel de escolaridad	115
Cuadro 6.2. Datos de suma, promedio y varianza según nivel de escolaridad	117
Cuadro 6.3. Análisis varianza para promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal	117
Cuadro 6.4. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para CLADJ/UT	118
Cuadro 6.5. Resultados de la CLADJ/UT según escolaridad y sexo	119
Cuadro 6.6. Comparación de medias de CLADJ/UT según escolaridad y sexo	120
Cuadro 6.7. Diferencias de medias según sexo para CLAJ/UT	121
Cuadro 6.8. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP	123
Cuadro 6.9. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP	123
Cuadro 6.10. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP	123
Cuadro 6.11. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO	124
Cuadro 6.12. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO	124
Cuadro 6.13. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC	124
Cuadro 6.14. Diferencias de medias según nivel sociocultural para CLADJ/UT	126
Cuadro 6.15. Datos suma, promedio y varianza de nivel sociocultural bajo CLADJ/UT	127
Cuadro 6.16. Análisis de varianza del nivel sociocultural bajo para CLADJ/UT	127
Cuadro 6.17. Datos suma, promedio y varianza de nivel sociocultural medio CLADJ/UT	128
Cuadro 6.18. Análisis de varianza del nivel sociocultural medio para CLADJ/UT	128
Cuadro 6.19. Datos suma, promedio y varianza de nivel sociocultural alto CLADJ/UT	129
Cuadro 6.20. Análisis de varianza del nivel sociocultural alto para CLADJ/UT	129
Cuadro 6.21. Resultados CLADJ/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 2° EP	130
Cuadro 6.22. Resultados CLADJ/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 4° EP	131
Cuadro 6.23. Resultados CLADJ/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 6° EP	131
Cuadro 6.24. Resultados CLADJ/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 2° ESO	131

Cuadro 6.25. Resultados CLADJ/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 4° ESO	132
Cuadro 6.26. Resultados CLADJ/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 2° BAC	132
Cuadro 6.27. Empleo del relativo que y otros relativos según escolaridad	135
Cuadro 6.28. Porcentajes de cláusulas adjetivas introducidas por <i>que</i> y por otros relativos	136
Cuadro 6.29. Promedio del nexos <i>que</i> y de otros relativos por unidad terminal según escolaridad y sexo	137
Cuadro 6.30. Empleo relativo <i>que</i> y otros relativos según escolaridad y nivel sociocultural	139
Cuadro 6.31. Aparición del relativo que con respecto a otros relativos en frecuencias absolutas según escolaridad y sexo y su función dentro de la oración	140
Cuadro 6.32 Porcentajes de las distintas funciones de que en la oración subordinada	141
Cuadro 6.33. Uso de otros relativos en la oración subordinada adjetiva según las variables escolaridad y sexo	145
Cuadro 6.34. Porcentajes de uso de otros relativos en las investigaciones de Gran Canaria y Tenerife	148
Cuadro 6.35. Resultados estadísticos de CLSUS/UT según nivel de escolaridad	150
Cuadro 6.36. Datos de suma, promedio y varianza según nivel de escolaridad	152
Cuadro 6.37. Análisis de varianza para el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal	152
Cuadro 6.38. Resultados pruebas de Scheffé entre cursos para promedio de CLSUS/UT	153
Cuadro 6.39. Resultados de la CLSUS/UT según variables escolaridad y sexo	153
Cuadro 6.40. Comparación de medias de CLSUS/UT según escolaridad y sexo	155
Cuadro 6.41. Diferencias de medias según variable sexo para CLSUS/UT	156
Cuadro 6.42. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP	157
Cuadro 6.43. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP	157
Cuadro 6.44. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP	158
Cuadro 6.45. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO	158
Cuadro 6.46. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO	158
Cuadro 6.47. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC	158
Cuadro 6.48. Diferencias de medias según variable nivel sociocultural para CLSUS/UT	160
Cuadro 6.49. Análisis varianza para los distintos niveles socioculturales para CLSUS/UT	161

Cuadro 6.50. Resultados CLSUS/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 2° EP	162
Cuadro 6.51. Resultados CLSUS/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 4° EP	162
Cuadro 6.52. Resultados CLSUS/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 6° EP	163
Cuadro 6.53. Resultados CLSUS/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 2° ESO	163
Cuadro 6.54. Resultados CLSUS/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 4° ESO	163
Cuadro 6.55. Resultados CLSUS/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 2° BAC	164
Cuadro 6.56. Funciones de las cláusulas sustantivas según las variables escolaridad y sexo en cifras absolutas	168
Cuadro 6.57. Promedio de funciones de las cláusulas sustantivas por unidad terminal según las variables escolaridad y sexo	171
Cuadro 6.58. Resultados estadísticos de CLADV/UT según nivel de escolaridad	173
Cuadro 6.59. Datos suma, promedio y varianza según nivel de escolaridad CLADV/UT	175
Cuadro 6.60. Análisis de varianza para promedio de cláusulas adverbiales por UT	175
Cuadro 6.61. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal	176
Cuadro 6.62. Resultados de la CLADV/UT según escolaridad y sexo	176
Cuadro 6.63. Comparación de medias de CLADV/UT según escolaridad y sexo	178
Cuadro 6.64. Diferencias de medias según sexo para CLADV/UT	179
Cuadro 6.65. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP	180
Cuadro 6.66. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP	181
Cuadro 6.67. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP	181
Cuadro 6.68. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO	181
Cuadro 6.69. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO	181
Cuadro 6.70. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC	182
Cuadro 6.71. Diferencias de medias según nivel sociocultural para CLADV/UT	184
Cuadro 6.72. Análisis de varianza de distintos niveles socioculturales para CLADV/UT	184
Cuadro 6.73. Resultados CLADV/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 2° EP	185
Cuadro 6.74. Resultados CLADV/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 4° EP	185
Cuadro 6.75. Resultados CLSUS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 6° EP	186
Cuadro 6.76. Resultados CLSUS/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 2° ESO	186

Cuadro 6.77. Resultados CLSUS/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 4° ESO	186
Cuadro 6.78. Resultados CLSUS/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 2° BAC	187
Cuadro 6.79. Clases de cláusulas adverbiales según escolaridad y sexo en cifras absolutas	191
Cuadro 6.80. Clases de cláusulas adverbiales por unidad terminal según escolaridad	192
Cuadro 6.81. Nexos de las cláusulas adverbiales causales en cifras absolutas	194
Cuadro 6.82. Nexos de las cláusulas adverbiales finales en cifras absolutas	195
Cuadro 6.83. Nexos de las cláusulas adverbiales consecutivas en cifras absolutas	196
Cuadro 6.84. Nexos de las cláusulas adverbiales condicionales en cifras absolutas	197
Cuadro 6.85. Nexos de las cláusulas adverbiales concesivas en cifras absolutas	198
Cuadro 6.86. Coeficientes de correlación entre la L/UT y la L/CL con los índices secundarios clausales en toda la muestra	203
Cuadro 6.87. Coeficientes de correlación entre los índices secundarios clausales y las variables sociales en toda la muestra	205
CAPÍTULO 7: RESULTADOS DE ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES	207
Cuadro 7.1. Resultados CAL/UT según escolaridad	208
Cuadro 7.2. Datos de suma, promedio y varianza según escolaridad para CAL/UT	211
Cuadro 7.3. Análisis de varianza para la CAL/UT	211
Cuadro 7.4. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para CAL/UT	212
Cuadro 7.5. Resultados de CAL/UT según escolaridad y sexo	213
Cuadro 7.6. Comparación de medias de CAL/UT según escolaridad y sexo	215
Cuadro 7.7. Diferencias de medias según sexo para CAL/UT	215
Cuadro 7.8. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP	217
Cuadro 7.9. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP	217
Cuadro 7.10. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP	218
Cuadro 7.11. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO	218
Cuadro 7.12. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO	218
Cuadro 7.13. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC	218
Cuadro 7.14. Diferencias de medias de CAL/UT según nivel sociocultural	221
Cuadro 7.15. Análisis de varianza de CAL/UT para los distintos niveles socioculturales	221

Cuadro 7.16. Datos suma, promedio y varianza de tres niveles socioculturales CAL/UT	222
Cuadro 7.17. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° EP	223
Cuadro 7.18. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP	223
Cuadro 7.19. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP	223
Cuadro 7.20. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 2° ESO	224
Cuadro 7.21. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 4° ESO	224
Cuadro 7.22. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 2° BAC	224
Cuadro 7.23. Resumen de la evolución de la clasificación de tipos de palabras desde 1492 hasta 2009	228
Cuadro 7.24. Resultados POS/UT según escolaridad	229
Cuadro 7.25. Datos de suma, promedio y varianza según escolaridad para POS/UT	232
Cuadro 7.26. Análisis de varianza para la POS/UT	232
Cuadro 7.27. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para POS/UT	233
Cuadro 7.28. Resultados de POS/UT según escolaridad y sexo	234
Cuadro 7.29. Comparación de medias de POS/UT según escolaridad y sexo	236
Cuadro 7.30. Diferencias de medias según sexo para POS/UT	236
Cuadro 7.31. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP	238
Cuadro 7.32. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP	238
Cuadro 7.33. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP	239
Cuadro 7.34. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO	239
Cuadro 7.35. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO	239
Cuadro 7.36. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC	239
Cuadro 7.37. Diferencias de medias de POS/UT según nivel sociocultural	241
Cuadro 7.38. Análisis de varianza de POS/UT para los distintos niveles socioculturales	242
Cuadro 7.39. Datos suma, promedio y varianza de los tres nivel socioculturales CAL/UT	242
Cuadro 7.40. Resultados POS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 2° EP	244
Cuadro 7.41. Resultados POS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 4° EP	244
Cuadro 7.42. Resultados POS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural en 6° EP	244
Cuadro 7.43. Resultados POS/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural en 2° ESO	245
Cuadro 7.44. Resultados POS/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural en 4° ESO	245

Cuadro 7.45. Resultados POS/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural en 2° BAC	245
Cuadro 7.46. Resultados CPREN/UT según escolaridad	248
Cuadro 7.47. Datos de suma, promedio y varianza según escolaridad para CPREN/UT	251
Cuadro 7.48. Análisis de varianza para la CPREN/UT	251
Cuadro 7.49. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para CPREN/UT	252
Cuadro 7.50. Resultados de CPREN/UT según escolaridad y sexo	253
Cuadro 7.51. Comparación de medias de CPREN/UT según escolaridad y sexo	255
Cuadro 7.52. Diferencias de medias según sexo para CPREN/UT	255
Cuadro 7.53. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP	257
Cuadro 7.54. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP	257
Cuadro 7.55. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP	257
Cuadro 7.56. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO	258
Cuadro 7.57. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO	258
Cuadro 7.58. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC	258
Cuadro 7.59. Diferencias de medias de CPREN/UT según nivel sociocultural	260
Cuadro 7.60. Análisis de varianza de CPREN/UT para distintos niveles socioculturales	260
Cuadro 7.61. Datos suma, promedio y varianza de niveles socioculturales CPREN/UT	261
Cuadro 7.62. Resultados CPREN/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 2° EP	262
Cuadro 7.63. Resultados CPREN/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 4° EP	263
Cuadro 7.64. Resultados CPREN/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 6° EP	263
Cuadro 7.65. Resultados CPREN/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 2° ESO	263
Cuadro 7.66. Resultados CPREN/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 4° ESO	264
Cuadro 7.67. Resultados CPREN/UT según escolaridad,sexo y nivel sociocultural 2° BAC	264
Cuadro 7.68. Resultados APO/UT según escolaridad	267
Cuadro 7.69. Datos de suma, promedio y varianza según escolaridad para APO/UT	269
Cuadro 7.70. Análisis de varianza para la APO/UT	269
Cuadro 7.71. Resultados de las pruebas de Scheffé entre cursos para APO/UT	270
Cuadro 7.72. Resultados de POS/UT según escolaridad y sexo	271
Cuadro 7.73. Comparación de medias de APO/UT según escolaridad y sexo	273

Cuadro 7.74. Diferencias de medias según sexo para POS/UT	274
Cuadro 7.75. Resultados APO/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° EP	276
Cuadro 7.76. Resultados APO/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° EP	276
Cuadro 7.77. Resultados APO/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 6° EP	277
Cuadro 7.78. Resultados APO/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° ESO	277
Cuadro 7.79. Resultados APO/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 4° ESO	277
Cuadro 7.80. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural en 2° BAC	277
Cuadro 7.81. Diferencias de medias de APO/UT según nivel sociocultural	279
Cuadro 7.82. Análisis de varianza de APO/UT para los distintos niveles socioculturales	280
Cuadro 7.83. Datos suma, promedio y varianza de niveles socioculturales para APO/UT	280
Cuadro 7.84. Resultados APO/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 2° EP	282
Cuadro 7.85. Resultados APO/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 4° EP	282
Cuadro 7.86. Resultados APO/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 6° EP	282
Cuadro 7.87. Resultados APO/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 2° ESO	283
Cuadro 7.88. Resultados APO/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 4° ESO	283
Cuadro 7.89. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural 2° BAC	283
Cuadro 7.90. Coeficientes de correlación entre la L/UT y la L/CL con los índices secundarios no clausales en toda la muestra	289
Cuadro 7.91. Coeficientes de correlación entre los índices secundarios no clausales y las variables sociales en toda la muestra	290
CAPÍTULO 8: COMPARACIONES CON ESTUDIOS ANTERIORES	292
Cuadro 8.1. Comparativa de L/UT en diferentes investigaciones en inglés y en español según variable escolaridad, realizadas en América	294
Cuadro 8.2. Comparativa de L/UT en diferentes investigaciones en inglés y en español según variable escolaridad, realizadas en España	294
Cuadro 8.3. Comparativa de L/CL en diferentes investigaciones en inglés y en español según variable escolaridad, realizadas en América	294
Cuadro 8.4. Comparativa de L/CL en diferentes investigaciones en inglés y en español según variable escolaridad, realizadas en España	295

Cuadro 8.5. Comparativa de CL/UT en diferentes investigaciones en inglés y en español según variable escolaridad, realizadas en América	295
Cuadro 8.6. Comparativa de CL/UT en diferentes investigaciones en inglés y en español según variable escolaridad, realizadas en España	295
Cuadro 8.7. Comparativa de L/UT en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y sexo, realizadas en América	297
Cuadro 8.8. Comparativa de L/UT en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y sexo, realizadas en España	297
Cuadro 8.9. Comparativa de L/CL en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y sexo, realizadas en América	298
Cuadro 8.10. Comparativa de L/CL en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y sexo, realizadas en España	298
Cuadro 8.11. Comparativa de CL/UT en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y sexo, realizadas en América	298
Cuadro 8.12. Comparativa de CL/UT en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y sexo, realizadas en España	299
Cuadro 8.13. Comparativa de índices primarios en diferentes investigaciones en español según variables escolaridad y nivel sociocultural	300
Cuadro 8.14. Comparativa del primer índice secundario clausal (CLADJ/UT) en diferentes investigaciones en inglés y español según variable escolaridad	301
Cuadro 8.15. Comparativa del segundo índice secundario clausal (CLSUS/UT) en diferentes investigaciones en inglés y español según variable escolaridad	302
Cuadro 8.16. Comparativa del tercer índice secundario clausal (CLADV/UT) en diferentes investigaciones en inglés y español según variable escolaridad	302
Cuadro 8.17. Comparativa de los índices secundarios clausales según variables escolaridad y sexo en Chile, Tenerife, Zamora y Gran Canaria	304
Cuadro 8.18. Comparativa de los índices secundarios clausales según variables escolaridad y nivel sociocultural en Chile, Tenerife y Gran Canaria	305
Cuadro 8.19. Resultados de índices secundarios no clausales según resultados de Hunt	306
Cuadro 8.20. Comparativa de CAL/UT según variable escolaridad en Chile, Tenerife, Zamora y Gran Canaria	307

Cuadro 8.21. Comparativa de POS/UT según variable escolaridad en Chile, Tenerife, Zamora y Gran Canaria	307
Cuadro 8.22. Comparativa de CPREN/UT según variable escolaridad en Chile, Tenerife, Zamora y Gran Canaria	307
Cuadro 8.23. Comparativa de APO/UT según variable escolaridad en Chile, Tenerife, Zamora y Gran Canaria	307
Cuadro 8.24. Resultados de los índices secundarios no clausales por unidad terminal según variables escolaridad y sexo en Tenerife (1993)	309
Cuadro 8.25. Resultados de los índices secundarios no clausales por unidad terminal según variables escolaridad y sexo en Tenerife (1996)	309
Cuadro 8.26. Resultados de los índices secundarios no clausales por unidad terminal según variables escolaridad y sexo en Zamora	310
Cuadro 8.27. Resultados de los índices secundarios no clausales por unidad terminal según variables escolaridad y sexo en Gran Canaria	310

ÍNDICE DE GRÁFICOS

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA	29
Gráfico 4.1. Perfil sociocultural de la muestra	40
Gráfico 4.2. Número de alumnos por niveles socioculturales	40
Gráfico 4.3. Total de alumnos por niveles socioculturales	41
CAPÍTULO 5: RESULTADOS DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS	45
Gráfico 5.1. Longitud de la unidad terminal según nivel de escolaridad	48
Gráfico 5.2. Resultados L/UT según escolaridad y sexo	53
Gráfico 5.3. Primer índice primario L/UT según escolaridad y sexo	55
Gráfico 5.4. Resultados L/UT según escolaridad y nivel sociocultural	59
Gráfico 5.5. Resultados L/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural	66
Gráfico 5.6. Longitud de la cláusula según el nivel de escolaridad	69
Gráfico 5.7. Resultados L/CL según escolaridad y sexo	74
Gráfico 5.8. Segundo índice primario L/CL según variables escolaridad y sexo	76
Gráfico 5.9. Resultados L/CL según escolaridad y nivel sociocultural	80
Gráfico 5.10. Resultados L/CL según escolaridad, sexo y nivel sociocultural	86
Gráfico 5.11. Promedio de cláusulas por UT según nivel de escolaridad	89
Gráfico 5.12 Resultados CL/UT según escolaridad y sexo	93
Gráfico 5.13. Tercer índice primario CL/UT según escolaridad y sexo	95
Gráfico 5.14. Resultados CL/UT según escolaridad y nivel sociocultural	102
Gráfico 5.15 Resultados CL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural	107
Gráfico 5.16 Comparación de los tres índices primarios según escolaridad	108
Gráfico 5.17 Comparación de los tres índices primarios según sexo	109
Gráfico 5.18. Comparación de los tres índices primarios según nivel sociocultural	110
CAPÍTULO 6: RESULTADOS DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES	114
Gráfico 6.1. Promedio cláusulas adjetivas por unidad terminal según nivel escolaridad	116

Gráfico 6.2. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y sexo	120
Gráfico 6.3. Primer índice secundario clausal CLADJ/UT según escolaridad y sexo	122
Gráfico 6.4. Resultados CLADJ/UT según escolaridad y nivel sociocultural	130
Gráfico 6.5. Resultados CLADJ/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural	134
Gráfico 6.6. Evolución de las funciones del relativo <i>que</i> en las cláusulas adjetivas según la variable escolaridad	143
Gráfico 6.7. Promedio de CLSUS/UT según nivel de escolaridad	151
Gráfico 6.8. Resultados CLSUS/UT según variables escolaridad y sexo	155
Gráfico 6.9. Segundo índice secundario clausal CLSUS/UT según escolaridad y sexo	156
Gráfico 6.10. Resultados CLSUS/UT según escolaridad y nivel sociocultural	161
Gráfico 6.11. Resultados CLSUS/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural	166
Gráfico 6.12. Evolución de las distintas funciones en las cláusulas sustantivas según escolaridad	169
Gráfico 6.13. Promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal según nivel de escolaridad	174
Gráfico 6.14. Resultados CLADV/UT según escolaridad y sexo	178
Gráfico 6.15. Tercer índice secundario clausal CLADV/UT según escolaridad y sexo	179
Gráfico 6.16. Resultados CLADV/UT según escolaridad y nivel sociocultural	183
Gráfico 6.17. Resultados CLADV/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural	189
Gráfico 6.18. Evolución de clases de adverbiales (CLADV/UT) según escolaridad	199
Gráfico 6.19. Comparación de los tres índices secundarios clausales según escolaridad	200
Gráfico 6.20. Comparación de los tres índices secundarios clausales según sexo	201
Gráfico 6.21. Comparación de índices secundarios clausales según nivel sociocultural	202
CAPÍTULO 7: RESULTADOS DE ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES	207
Gráfico 7.1. Promedio de calificativos por unidad terminal según escolaridad	210
Gráfico 7.2. Resultados CAL/UT según escolaridad y sexo	214
Gráfico 7.3. Primer índice secundario no clausal CAL/UT según escolaridad y sexo	216
Gráfico 7.4. Resultados CAL/UT según escolaridad y nivel sociocultural	220
Gráfico 7.5. Resultados CAL/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural	227
Gráfico 7.6. Promedio de determinantes posesivos por unidad terminal según escolaridad	231

Gráfico 7.7. Resultados POS/UT según escolaridad y sexo	235
Gráfico 7.8. Segundo índice secundario no clausal POS/UT según escolaridad y sexo	237
Gráfico 7.9. Resultados POS/UT según escolaridad y nivel sociocultural	243
Gráfico 7.10. Promedio de complementos preposicionales del nombre por unidad terminal según escolaridad	250
Gráfico 7.11. Resultados CPREN/UT según escolaridad y sexo	254
Gráfico 7.12. Tercer índice secundario no clausal CPREN/UT según escolaridad y sexo	256
Gráfico 7.13. Resultados CPREN/UT según escolaridad y nivel sociocultural	262
Gráfico 7.14. Promedio de aposiciones por unidad terminal según escolaridad	268
Gráfico 7.15. Resultados APO/UT según escolaridad y sexo	273
Gráfico 7.16. Cuarto índice secundario no clausal APO/UT según escolaridad y sexo	275
Gráfico 7.17. Resultados APO/UT según escolaridad y nivel sociocultural	281
Gráfico 7.18. Resultados APO/UT según escolaridad, sexo y nivel sociocultural	285
Gráfico 7.19. Comparación de índices secundarios no clausales según escolaridad	286
Gráfico 7.20. Comparación de índices secundarios no clausales según sexo	287
Gráfico 7.21. Comparación de índices secundarios no clausales según nivel sociocultural	288