

IV. MADUREZ SINTÁCTICA

Como se comentó inicialmente, no se trata aquí de realizar un análisis académico exhaustivo ni definitivo de la actuación lingüística de los escolares dominicanos en las diferentes áreas: madurez sintáctica, riqueza léxica, disponibilidad léxica, etc. Simplemente se busca ofrecer un diagnóstico general del estado de la enseñanza del español en el sistema público de educación aportando datos objetivos que contribuyan a encontrar posibles soluciones en el futuro.

4.1 ¿Qué es la *madurez sintáctica*?

Una respuesta inicial espontánea a la pregunta anterior puede ser inferida a partir de la observación de los textos siguientes:

Texto 1:

Este fue el mejor día de mi vida. Fue en Semana Santa, que la pasé muy bien con mi familia y mis hermanos, mi tía y mi tío. Fuimos para la playa y disfrutamos mucho. La pasamos muy bien con mi familia. Comimos mucha habichuela con dulce y jalea. Vimos muchas cosas más.

Texto 2:

Aunque resulta difícil demostrar la huella precisa de la influencia foránea en los procesos de creación de las formas hipocorísticas terminadas en -i en el país, la apariencia diferente de su estructura fonológica y el prestigio que se asocia a lo extranjero podrían encontrarse entre las múltiples causas de la tendencia que se observa hacia el uso de nombres similares o iguales a los ingleses, como Anthony, Charlie, Stephany, Nicky.

Sin tener que entrar a analizar los detalles de las estructuras sintácticas y sin considerar su contenido semántico, un simple reconocimiento superficial de ambos textos permite concluir de forma intuitiva y automática que el segundo es formalmente más complejo y luce más elaborado que el primero. Apareta ser el resultado de un mayor número de combinaciones para obtener una oración mucho más larga que las que forman el primero. Este, por su parte, es más sencillo y está integrado principalmente por estructuras oracionales simples y breves. El promedio de palabras por oración se sitúa por debajo de 10, en tanto que, en el segundo caso, la oración está compuesta por unas 70 palabras. Se podría decir, entonces, que el último se percibe de inmediato con un grado mayor de retoque, de desarrollo o de perfeccionamiento. En otras palabras, exhibe un grado mayor de lo que cualquier lector común, sin formación profesional y sin conocimientos lingüísticos, instintivamente podría llamar ‘madurez’ sintáctica.

La descripción anterior no se aleja demasiado de la noción técnica y académica de lo que se considera *madurez sintáctica* en la literatura científica. Desde el inicio de las investigaciones sobre este tema, de acuerdo con la concepción de Hunt (1965, 1967), la madurez sintáctica se

entiende como *la habilidad de construir oraciones de estructura compleja*. Dicha complejidad se manifiesta a través de las transformaciones y las combinaciones que el hablante debe realizar en el proceso de producir las oraciones de un texto.

Para estudiar ese proceso de elaboración y construcción de las estructuras oracionales, es decir, para medir la complejidad sintáctica, se han propuesto tres índices: longitud de la ‘unidad terminal’, longitud de la cláusula y número de cláusulas por unidad terminal.

Según esto, el análisis supone trabajar con dos unidades sintácticas básicas: **a.** las cláusulas (CL) y **b.** las unidades terminales (UT). Una *cláusula* se define como ‘*una construcción libre o dependiente, articulada en sujeto y predicado, regularmente con el verbo en forma personal*’. Por su parte, una *unidad terminal* es descrita como ‘*la unidad más corta en que puede dividirse una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo*’ (Hunt 1970a:189). En la práctica, consiste en ‘*una construcción constituida por una cláusula principal más las cláusulas subordinadas que puedan ir añadidas o incrustadas en ellas*’.

Los dos conceptos anteriores pueden ser perfectamente ilustrados con la siguiente oración, escrita por una niña dominicana de 11 años de edad: ‘*Yo me asusto cuando estoy sola*’. El conjunto total de la oración constituye una ‘unidad terminal’ que, a su vez, contiene 2 ‘cláusulas’: la principal [*Yo me asusto*] y la subordinada [*cuando estoy sola*].

Las oraciones simples, y las compuestas de principal y subordinadas, constituyen ejemplos de unidades terminales. En cambio, las oraciones coordinadas y las yuxtapuestas se consideran como dos o más unidades terminales diferentes. De acuerdo con lo anterior, constituye una sola unidad terminal la oración simple ‘*Yo me sentí avergonzada*’, con una cláusula. Pero también es una sola UT la estructura compuesta ‘*Cuando regresábamos por El Conde, había unos magos que hacían trucos*’, integrada por tres cláusulas: [*Cuando regresábamos por El Conde*] / [*había unos magos*] / [*que hacían trucos*].

Por su parte, la oración coordinada ‘*Un día yo fui a un río de Manoguayabo y me bañé*’ está compuesta de dos unidades terminales: [*Un día yo fui a un río de Manoguayabo*], y [*me bañé*].

En cuanto a la determinación de las cláusulas, se incluyeron en esta categoría, como han hecho otros investigadores, unidades compuestas por verbos en forma no personal, con tal de que no se tratara de perífrasis verbales. Algunos ejemplos de este tipo son los siguientes:

Yo me fui a la calle / a jugar con mis amigos. (2 cláusulas)

Les dije / que me quería / bañar. (3 cláusulas)

Otro de los acuerdos del equipo de Comillas fue la inclusión, como cláusulas, de estructuras con verbo elidido. En muchos casos, resulta evidente que hay verbos que, aunque no aparecen superficialmente, forman parte de la estructura oracional. Estos son varios ejemplos de este caso:

Los demás se quedaron en el río, / yo no / porque me asusté mucho.

(*yo no* es una cláusula con verbo omitido: *yo no ‘me quedé’*)

Y fuimos / a donde mi primo. (a donde ‘vive’ mi primo)

Una de las tareas más importantes en el análisis es determinar el número de cláusulas por unidad terminal. Obviamente, una oración que contiene cinco cláusulas tiene una complejidad estructural mayor que otra con apenas una o dos cláusulas. Por ejemplo, en tanto en la unidad terminal citada anteriormente aparecen dos cláusulas (*‘Yo me asusto / cuando estoy sola’*), la siguiente, producida por otro de los niños de la muestra, es sintácticamente bastante más compleja y contiene cuatro cláusulas: *‘Y yo le dije que no, porque yo sabía dónde estaba’* [y yo le dije] / [que no] / [porque yo sabía] / [dónde estaba].

Como es lógico, para medir la longitud de las unidades de análisis, se cuenta el número de palabras por unidad terminal y por cláusula. La primera unidad terminal citada contiene apenas 6 palabras: *‘Yo me asusto cuando estoy sola’*. Sin embargo, la siguiente es más larga, con 12 palabras: *‘Y cuando íbamos, había un espectáculo en la calle por donde pasábamos.’*

4.2 Estudios previos

Los estudios sistemáticos sobre el desarrollo de la competencia sintáctica de jóvenes escolares, promovidos por las investigaciones pioneras de Hunt (1965, 1967) e inspirados en las teorías de Chomsky, no solo han prosperado en el mundo anglosajón, sino también en diversos países del mundo hispanico. Muchos lingüistas, a ambos lados del Atlántico, han dedicado esfuerzos para descubrir los niveles de madurez sintáctica que adquieren los jóvenes estudiantes a medida que avanzan en los cursos.

En la República Dominicana, en un primer estudio, Montenegro trabaja con una muestra de 288 estudiantes de la ciudad de Santiago de los Caballeros ‘divididos por estrato social y por edad, según su asistencia a 4to., 6to., 8vo. de primaria y 2do. y 4to. de secundaria.’ (Montenegro 1988: 543). En corroboración con lo postulado en su hipótesis inicial, la conclusión principal del estudio es que la longitud de las unidades terminales, así como el número de cláusulas por unidad terminal, aumenta con la edad y el grado de escolaridad de los sujetos. Observa una diferencia notable, en cuanto al grado de madurez sintáctica que demuestran en sus redacciones, a favor de los alumnos de nivel secundario sobre los de escuela primaria. La variable socioeconómica, sin embargo, no resulta relevante.

En una publicación posterior, Olloqui de Montenegro (1991) utiliza una muestra de 120 sujetos de dos cursos (sexto y octavo), estratificada según el sexo y el nivel social. El nivel social lo determina de acuerdo con la asistencia a colegios públicos (estrato social bajo) o a colegios privados (condición social más alta). Cada escolar realizó dos narraciones en dos sesiones diferentes. La primera composición consistió en narrar un paseo y la segunda en contar una película, un libro o una serie de televisión. Sus principales conclusiones son las siguientes: en primer lugar, existe una relación estrecha entre los índices primarios de madurez sintáctica y la edad o el grado de escolaridad. La longitud de la unidad terminal y de la cláusula va aumentando de acuerdo con el avance de la escolaridad; en segundo lugar, el factor sociocultural no resultó ser significativo a la hora de distinguir la madurez sintáctica en los dos cursos estudiados.

El tema ha sido investigado también en otros países hispanicos con resultados similares en cuanto a la estrecha relación existente entre la edad, o nivel escolar de los jóvenes, y el grado de

madurez sintáctica. A continuación, se presenta una relación de algunos de los más importantes de esos trabajos en varias zonas hispánicas.

Las investigaciones de Véliz (1986, 1988) en Chile son pioneras y han servido de modelo para otros estudios realizados posteriormente sobre el español. Entre sus conclusiones, destaca que las unidades terminales y las cláusulas son significativamente más largas y complejas en los cursos superiores que en los inferiores. Además, subraya que el crecimiento sintáctico no termina en el último curso de la secundaria. Las unidades terminales y las cláusulas de los escritores son más largas y complejas que las producidas por los escolares.

En México, Herrera Lima (1991) trabaja con 120 estudiantes pertenecientes a tres cursos (segundo, cuarto y sexto), de 10 escuelas públicas de la Ciudad de México y del estrato socioeconómico más bajo del espectro. Sus resultados indican un aumento del número de palabras según se avanza en la escolaridad. El crecimiento se experimenta sobre todo de segundo a cuarto curso y no tanto de cuarto a sexto.

Rodríguez Fonseca (1991), trabaja con una muestra de 30 estudiantes puertorriqueños de una institución privada que asistían a tres cursos: segundo, cuarto y sexto. De modo coherente con los resultados de otras investigaciones, descubre que existe una relación entre madurez cronológica y madurez sintáctica: el número de palabras por cláusula, así como el promedio de cláusulas por unidad terminal aumenta según se adelanta en la escolaridad. Con relación al factor sexual, comprobó que las niñas superan a los niños.

También en Puerto Rico, Vázquez (1991) investiga los índices primarios en noveno (14 años) y en duodécimo (17 años) grados de escuela pública: en total, 30 sujetos, 15 de cada curso. Cada sujeto produjo dos redacciones con una semana de diferencia entre ellas; las composiciones debían tener un mínimo de 250 palabras. Al analizar los tres índices primarios se corrobora que aumenta su promedio de acuerdo con el avance de noveno a duodécimo, pero las diferencias de medias no son significativas entre los dos grupos. Al estudiar las diferencias en cuanto a la proporción de unidades terminales cortas producidas por los sujetos de ambos grupos, se comprobó la tendencia que expone Hunt: las unidades terminales de menos de 10, 9 y 8 palabras son más frecuentes en los niveles escolares inferiores.

Otro estudio puertorriqueño es el de Espinet de Gonsalves (1996). La autora estudia los índices de madurez sintáctica de escritores profesionales, lo que serviría para determinar el desiderátum al que debe aspirar la programación de la enseñanza del discurso escrito en Puerto Rico. Es un estudio pionero en cuanto que se analizan los índices de madurez sintáctica en cuatro modos de discurso. La muestra quedó constituida por cuarenta textos de escritores profesionales, publicados entre 1983 y 1991. Los textos fueron entresacados de cuentos, novelas, ensayos, obras de teatro, textos informativos y artículos periodísticos. Todos eran prosa literaria, excepto nueve que correspondían a prosa periodística. Concluye que hay una relación asociativa entre la variable modo de discurso y la complejidad sintáctica, pues se establecen diferencias entre los índices sintácticos y los cuatro modos de discurso analizados. Los textos descriptivos obtuvieron mayores promedios que los textos narrativos, argumentativos y expositivos en los tres índices primarios (longitud de las unidades terminales, longitud de las cláusulas y número de cláusulas por unidad

terminal). En el caso del promedio de palabras por cláusulas, los resultados según el modo de discurso son estos (pág. 43): narrativo, 8.02; descriptivo, 8.99; expositivo, 8.46; y argumentativo, 7.42. Y en cuanto al promedio de cláusulas por unidad terminal (pág. 44), en el modo narrativo aparecen 2.13; en el descriptivo, 2.39; en el expositivo, 2.36; y en el argumentativo, 2.34.

En Canarias, se destaca la contribución de la tesis de Torres González (1992). El tema de la investigación es el análisis de la madurez sintáctica en escolares no-universitarios (de la enseñanza primaria y secundaria) de la zona metropolitana de Tenerife. Trabaja con un total de 140 sujetos, distribuidos por tipo de escuela (pública y privada), y por nivel escolar (4to., 8vo., y COU). Concluye que existe una relación entre la longitud de la unidad terminal y la escolaridad: las medias van creciendo según aumenta el nivel de los cursos. Con relación al número de cláusulas por unidad terminal y la escolaridad, la relación asociativa parece no cumplirse, porque la media de octavo es igual a la de COU.

Poco tiempo más tarde, Torres González (1994) escoge una submuestra de 30 estudiantes de su investigación inicial, con representación de los tres niveles de escolaridad citados (4to., 8vo., y COU). Entre sus conclusiones, indica que se cumple débilmente la relación entre los índices sintácticos y la variable escolaridad, porque existe relación para la longitud de la UT y para el promedio de cláusulas por UT, pero para la longitud de la cláusula no se establece esa relación: COU obtiene una media inferior a la de octavo. Por su parte, no hay una relación entre los índices de madurez sintáctica y la variable sexo.

Unos años más tarde, Torres González (1997) retoma el tema de la madurez sintáctica con una muestra de 13 escritores. Seleccionó un corpus de 40 textos en dos modos de discurso: 20 narrativos y 20 descriptivos. Concluye que los textos descriptivos consiguen índices más altos que los textos narrativos y que también existe una relación entre estos índices y la variable sexo. A pesar de que las diferencias no son significativas, los escritores superan a las escritoras en la longitud de la UT, de la cláusula y en el promedio de cláusulas por UT. La longitud de las cláusulas en textos narrativos tiene un promedio 6.2 palabras, mientras que en textos descriptivos es de 7.6. En cuanto al promedio de cláusulas por unidad terminal, los resultados son muy similares en ambos tipos de texto: 2.9 en textos descriptivos y 2.8 en narrativos.

En Cuba, González Mafud (1999) analiza, para su tesis doctoral, un corpus compuesto por redacciones de alumnos de segundo, cuarto y sexto grados de escuela primaria de La Habana. Cada estudiante escribió dos composiciones, una de tema libre y otra de tema controlado. El análisis de la madurez sintáctica se realizó con 312 textos correspondientes a 156 estudiantes. Además de la variable grado escolar, se consideró el sexo, el tipo de texto (libre/controlado) y el tipo de escuela (centro/periferia; seminternas/externas; normal/de arte/deportiva). Los resultados de la investigación muestran una correspondencia entre madurez cronológica y madurez sintáctica. De acuerdo con el sexo, las niñas obtienen mejores resultados que los varones. En cuanto al tipo de texto, en el segundo curso, la redacción de tema controlado exhibe cifras más elevadas en la longitud de la unidad-T y de la cláusula. En los demás cursos, el texto libre consigue los mayores promedios en los indicadores. Según el tipo de escuela, también se producen diferencias: las escuelas del centro

superan a las de la periferia; las externas sobrepasan a las seminternas; y las escuelas normales alcanzan índices mayores que las de arte y las deportivas.

También en Cuba, Rodríguez Díaz (2012) escribe su tesis de licenciatura sobre la madurez sintáctica de una muestra de estudiantes de sexto y octavo grados de La Habana, utilizando los materiales que la Dra. González Mafud reunió dentro del proyecto *La enseñanza del español en el mundo hispánico*. Entre sus principales resultados, se destacan las cifras relativas a los indicadores primarios según la variable del grado escolar. De acuerdo con lo esperable, los jóvenes del nivel secundario aventajan a los de primaria en todos los casos. La longitud de las unidades terminales es de 8.49 palabras en los textos correspondientes a escuela primaria y de 14.72 en los de secundaria. La diferencia es menor en el caso de la longitud de las cláusulas: 5.05 y 5.71 palabras por cláusula, respectivamente. Finalmente, en cuanto a la cantidad de cláusulas por unidad terminal, los de secundaria presentan un promedio de 2.57 y los de primaria, de 1.67 (pág. 55).

En Granada, Torres López (1999) trabaja en el ámbito de la enseñanza secundaria, en el instituto Pedro Antonio de Alarcón de Guadix. La muestra está constituida por cuarenta alumnos: veinte de ciencias y veinte de letras, correspondientes al curso escolar 97-98. En rechazo de una de sus hipótesis iniciales, concluye que son pequeñas las diferencias de madurez sintáctica entre los alumnos de ciencias y los de letras. Sus datos indican, además, que existe mayor madurez sintáctica en los hombres que en las mujeres y que, en cuanto al nivel sociocultural, el nivel medio-alto supera a los demás.

En Córdoba, Argentina, Delicia (2011) investiga en textos narrativos y argumentativos la madurez sintáctica en adolescentes. Trabaja con una muestra de 20 alumnos que cursan el 4to. año de un instituto privado de enseñanza orientada a la especialidad Turismo, de la ciudad de Córdoba. Las edades de los sujetos oscilan entre los 15 y 16 años. Se propone establecer los índices de madurez sintáctica en discursos narrativos y argumentativos. Descubre que no existen diferencias significativas entre la complejidad sintáctica de las producciones masculinas y femeninas. Y, con respecto a los modos de organización del discurso, establece que tienen repercusión en la madurez sintáctica, ya que los participantes de ambos sexos tuvieron un desempeño más alto, desde el punto de vista sintáctico, en las producciones argumentativas que en las narrativas.

En Perú, Ibarra Castillo (2018), para su tesina de licenciatura, estudia un total de 75 textos narrativos correspondientes a 23 alumnas del primer grado, 21 del segundo grado, y 31 del tercer grado de la escuela secundaria. Pertenecen a distintas zonas de la ciudad de Lima, y a la Provincia del Callao. Sus conclusiones la llevan a afirmar que, efectivamente, el desarrollo sintáctico de las escolares aumentaba conforme a su crecimiento escolar. Por otra parte, el análisis de regresión logística permitió determinar que existe influencia de la variable número de horas de uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación –redes sociales, WhatsApp, Facebook, Twitter–, etc.) sobre uno de los tres índices de madurez sintáctica, específicamente, el promedio de cláusulas subordinadas por unidad terminal. El análisis determinó que la variable número de horas de uso de las TIC tiene una influencia negativa sobre el promedio de cláusulas subordinadas, es decir, que a mayor número de horas de uso de las TIC menor será el nivel de subordinación en los textos producidos.

Por su parte, Hawach (2018) trabaja con una muestra de 44 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes al 4º curso de educación primaria y 2º de educación secundaria de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria. Concluye, igual que investigaciones anteriores, que los estudiantes enriquecen su complejidad sintáctica a medida que van avanzando en su escolarización. Existe relación entre el promedio de cláusulas por unidad T y la edad de los sujetos estudiados. Las diferencias de medias en este índice son claramente perceptibles entre cuarto de primaria (1,43) y segundo de secundaria (1,94). Sin embargo, no se cumple una relación entre la longitud de la cláusula y la edad: los cursos superiores presentan una media inferior (7.05) a los cursos menores (7.51).

La tesis doctoral de Bartolomé Rodríguez (2016) se ocupa de estudiar la relación entre la madurez sintáctica y el uso de TIC (las tecnologías de la información y la comunicación). Para ello, realiza un estudio comparativo entre las generaciones pre y post Internet. Se propuso, como principal objetivo, analizar de una forma cuantitativa cómo influyen las horas de exposición a las TIC en los índices de madurez sintáctica de las redacciones argumentativas y descriptivas de 191 niños y adolescentes españoles. Algunas de sus conclusiones son las siguientes: la madurez sintáctica aumenta a medida que se eleva el nivel de los cursos, corroborando así los resultados de investigaciones anteriores, como las de Véliz y Torres González, entre otras. Por otra parte, con respecto a la influencia del tiempo empleado en Internet, concluye que la exposición a TIC parece que no ejerce un efecto significativo en la madurez sintáctica. Sin embargo, entre los estudiantes que pasan más horas en TIC se observa una incipiente tendencia a escribir menos palabras por unidad terminal y por cláusula.

4.3 Resultados del análisis de madurez sintáctica

Estudiante	Palabras/UT	Palabras/Cláusulas	Cláusulas/UT
11-01	5.61	4.24	1.32
11-02	11.42	4.28	2.67
11-03	5.53	5.22	1.06
11-04	10.92	4.37	2.5
11-05	7.5	4.69	1.6
11-06	8.38	5.17	1.62
11-07	8.33	5.00	1.67
11-08	9.67	5.04	1.92
11-09	13.4	6.09	2.2
11-10	11.62	5.81	2
11-11	11.31	5.44	2.08
11-12	6.48	5.06	1.28
11-13	7.56	4.84	1.56
11-14	13	5.2	2.5
11-15	7.27	5.16	1.41
11-16	9.28	5.91	1.57
11-17	17.33	4	4.33
11-18	10.08	5.46	1.85
11-19	13	5.2	2.5
11-20	7.92	6.43	1.23
11-21	7.12	4.38	1.62
11-22	13.25	4.82	2.75
11-23	8.59	7.3	1.18
11-24	7.93	5.41	1.47
11-25	7.70	3.97	1.94
11-26	9.56	3.82	2.5
11-27	10.58	5.74	1.84
11-28	12.64	5.15	2.45
11-29	8.18	6.32	1.29
11-30	8.8	4.4	2.1
11-31	9.92	5.67	1.83
11-32	7.83	4.29	1.83
11-33	8.73	4.57	1.91
11-34	13.6	7.55	1.8
11-35	8.55	4.97	1.72
11-36	10.87	6.69	1.63
11-37	8.75	4.67	1.86
11-38	6.26	5.41	1.16
11-39	6.65	4.35	1.53
11-40	11.78	5.04	2.33

Cuadro 4.1 Resultados individuales en la ESCUELA PRIMARIA

Estudiante	P/UT	P/CL	CL/UT
17-01	19.33	4.83	4
17-02	27	7.36	3.67
17-03	15.67	8.95	1.75
17-04	11.77	5.88	2
17-05	8.84	5.25	1.68
17-06	13.3	6.65	2
17-07	14.11	7.47	1.89
17-08	14.36	7.18	2
17-09	16	9.14	1.88
17-10	23.17	6.95	3.33
17-11	16.37	9.95	2.75
17-12	16.55	6.28	2.64
17-13	14.5	5	2.9
17-14	19.5	10.4	1.88
17-15	10.5	5.83	1.8
17-16	27.83	6.96	4
17-17	19.86	6.62	3
17-18	20.4	7.85	2.6
17-19	12	5.78	2.08
17-20	14.2	7.1	2
17-21	14.82	5.82	2.54
17-22	16	4.71	3.4
17-23	12.23	6.63	1.85
17-24	6.47	4.85	1.33
17-25	12.82	4.84	2.65
17-26	27.6	7.67	3.6
17-27	15.18	9.28	1.64
17-28	16	5.19	3.08
17-29	14.89	4.96	3
17-30	23.2	10.55	2.2
17-31	19.8	6.6	3
17-32	12.64	4.79	2.64
17-33	24.28	4.36	5.57
17-34	10.08	6.55	1.54
17-35	9.1	4.67	1.95
17-36	6.2	4.56	1.36
17-37	10.93	5.28	2.07
17-38	11.81	5.42	2.18
17-39	9.31	5.32	1.75
17-40	11.6	4.46	2.6

Cuadro 4.2 Resultados individuales en la ESCUELA SECUNDARIA

Los resultados individuales recogidos en los dos cuadros anteriores dan origen al siguiente (4.3), en el que se presenta el resumen con el promedio de la longitud de las unidades terminales, de las cláusulas, y la cantidad de cláusulas por unidad terminal, según cada nivel escolar.

	Longitud de UT (# de palabras por UT)	Longitud de cláusulas (# de palabras por CL)	Cláusulas por UT
5 ^{to} . curso PRIMARIA	8.88	5.04	1.76
3 ^{er} . curso SECUNDARIA	13.50	5.94	2.27

Cuadro 4.3 Resultados globales de acuerdo con los tres índices de medición

Como indica el cuadro 4.3, los resultados son los predecibles de acuerdo con los tres índices utilizados para medir la complejidad de las estructuras oracionales (*longitud de la unidad terminal, longitud de la cláusula y número de cláusulas por unidad terminal*). En los tres casos, los estudiantes de secundaria aventajan a los del nivel primario. La diferencia es especialmente notable en cuanto a la longitud de las unidades terminales, separadas por más de 4 palabras. La cantidad de palabras por unidad terminal que emplean los alumnos de primaria (8.88) representa apenas el 66% del total utilizado por los de secundaria (13.50). Este resultado es marcadamente análogo al obtenido por Montenegro (1988: 544) para los estudiantes del 6^{to}. de primaria (8.61) y los de 4^{to}. de secundaria (13.14) de Santiago de los Caballeros. El mismo promedio de 8.61 para los alumnos de 6^{to}. curso de primaria de la escuela pública se ofrece de nuevo en la investigación de Olloqui de Montenegro (1991: 117).

En cuanto al número de cláusulas por unidad terminal, también es visible la diferencia entre los niveles escolares. En este caso, la cantidad de cláusulas por UT de los alumnos más avanzados sobrepasa en más del 20% el número alcanzado por los más jóvenes (secundaria: 2.27; primaria: 1.76), mostrando un contraste más importante que el que indican los datos de Santiago para la escuela pública (4^{to}. curso de secundaria: 1.67; 6^{to}. de primaria: 1.37), según Montenegro (1988: 545). De acuerdo con Olloqui de Montenegro (1991: 119), el contraste entre el 6^{to}. y el 8^{vo}. de primaria es comprensiblemente más reducido por tratarse de dos grupos de edad muy cercanos, con unos índices de 1.37 y 1.42 cláusulas por unidad terminal, respectivamente.

Sin embargo, en el caso de la longitud de las cláusulas, la diferencia entre un nivel escolar y otro es menor en Santo Domingo que en Santiago. En Santo Domingo, los alumnos del 5^{to}. de primaria escriben un promedio de 5.04 palabras por cláusula, y los del 3^{ro}. de secundaria, 5.94, una diferencia de poco menos de una palabra por cada cláusula. Para la escuela pública de Santiago, por su parte, la diferencia es la siguiente, según Montenegro (1988: 545): en primaria, 4^{to}. curso: 6.07, y 6^{to}.: 6.38; en secundaria, 2^{do}. curso: 7.49, y 4^{to}.: 8.37. El mismo resultado de 6.38 para el 6^{to}. de primaria de la escuela pública se indica en Olloqui de Montenegro (1991: 118).

A fin de cuentas, a pesar de las sospechadas deficiencias señaladas, los datos certifican que la enseñanza pública en Santo Domingo alcanza un grado relativamente razonable de eficiencia en la enseñanza del español. Ahora bien, una pregunta que por el momento resulta muy difícil de responder es si la superioridad de los índices que muestran los alumnos de mayor edad es la apropiada o si, por el contrario, no alcanza el nivel de progreso que cabría esperar en el lapso de 6 años de enseñanza que separan el 5^{to}. de primaria del 3^{ro}. de secundaria. Se requiere contar con más

investigaciones que se realicen con los mismos criterios para poder obtener una visión más clara de la situación. Del mismo modo, también sería muy conveniente disponer de información sobre la madurez sintáctica de hablantes cultos y de escritores profesionales dominicanos para tener una idea precisa del nivel de competencia sintáctica de los jóvenes estudiantes con relación al modelo al que deberían aspirar.

En todo caso, de acuerdo con la información suministrada por Rodríguez Díaz (2012: 69), la situación de los escolares de Santo Domingo no luce nada desastrosa en comparación con la de los de La Habana y los de San Juan de Puerto Rico, como se puede observar en el cuadro siguiente.

Curso	República Dominicana			Puerto Rico			Cuba		
	Pal/UT	Pal/CL	CL/UT	Pal/UT	Pal/CL	CL/UT	Pal/UT	Pal/CL	CL/UT
6°	8.87	5.04	1.75	8.43	5.21	1.61	8.49	5.06	1.67
11°	13.49	5.93	2.27	11.88	5.43	2.18	14.72	5.71	2.57

Cuadro 4.4 Comparación de los índices primarios en República Dominicana, Puerto Rico y Cuba según el grado escolar (tomado de Rodríguez Díaz 2012)

Conviene precisar algunos detalles incluidos en el cuadro anterior. Para el nivel primario, las encuestas se realizaron con el 5^{to} curso, no con el 6^{to}. En segundo lugar, las cifras ofrecidas para la República Dominicana en algunos indicadores aparecen con unas diferencias mínimas con respecto a los resultados obtenidos en la presente investigación, probablemente debido al redondeo realizado. Para la longitud de las unidades terminales, se indica 8.87 en el nivel primario y 13.49 en el secundario. Los resultados de esta investigación muestran, respectivamente, 8.88 y 13.50. Una diferencia mínima similar se registra en la longitud de las cláusulas para los jóvenes del nivel secundario (5.93 en el cuadro, frente a 5.94 en este estudio). Lo mismo ocurre con el número de cláusulas por unidad terminal para el nivel primario (1.75, frente a 1.76).

La comparación permite notar que los estudiantes dominicanos del nivel primario escriben unidades terminales ligeramente más largas que los cubanos y los puertorriqueños. Sin embargo, a pesar de que los jóvenes del nivel secundario aventajan a los puertorriqueños, son superados por los cubanos por más de una palabra por unidad terminal (13.49 frente a 14.72). Con respecto a la longitud de las cláusulas en el nivel primario, el índice más alto corresponde a los puertorriqueños (5.21), y en los de secundaria, a los dominicanos (5.93). Finalmente, en cuanto al promedio de cláusulas por unidad terminal, los índices más elevados corresponden a los niños dominicanos en el nivel primario (1.75), y a los cubanos en el secundario (2.57).

En relación con los datos de otros países hispanicos, los índices de madurez sintáctica de la República Dominicana resultan también bastante positivos y equiparables. En el cuadro 4.5 se recogen los resultados en los diferentes indicadores en diez de los países partícipes del proyecto *‘La enseñanza del español en el mundo hispanico’*. Los promedios fueron calculados utilizando las cifras contenidas en los materiales inéditos que la Dra. González Mafud, representante de Cuba, y coordinadora del área de madurez sintáctica del proyecto, tuvo la amabilidad de compartir.

PAÍS	NIVEL ESCOLAR					
	PRIMARIA			SECUNDARIA		
	Pal/UT	Pal/CL	CL/UT	Pal/UT	Pal/CL	CL/UT
Argentina	9.54	5.82	1.62	9.72	5.68	1.7
Bolivia	6.7	4.97	1.34	11.2	4.3	2.6
Colombia	8.12	6.18	1.35	13.04	4.37	3.07
Chile	9.52	5.32	1.79	16.9	6.19	2.72
Costa Rica	7.74	5.06	1.52	11.97	5.19	2.3
El Salvador	8.88	5.29	1.67	12.7	4.97	2.6
México	7.46	4.87	1.53	10.08	5.79	1.74
Panamá	6.72	4.56	1.47	9.93	4.83	2.08
Perú	8.36	4.96	1.69	8.73	4.64	1.88
Venezuela	7.29	4.91	1.48	11.25	5.71	1.97
R. Dominicana	8.87	5.04	1.75	13.49	5.93	2.27

Cuadro 4.5 Comparación de los índices primarios de madurez sintáctica en la República Dominicana con los de otros países hispanoamericanos

De acuerdo con las cifras del cuadro, en el nivel escolar de primaria, solo los alumnos de Argentina, Chile y El Salvador construyen unidades terminales más largas que los de la República Dominicana. Los países con el índice más bajo en esta categoría son Bolivia y Panamá, con apenas 6.7 y 6.72 palabras por unidad terminal, respectivamente. La longitud de las cláusulas de los niños dominicanos también es relativamente alta, superada por los de Colombia, Argentina, Chile, El Salvador y, muy ligeramente, por los de Costa Rica. Y en cuanto al número de cláusulas por unidad terminal, solamente Chile aventaja a la República Dominicana. En este renglón, los índices más bajos corresponden a Bolivia y a Colombia.

En el 3^{er} curso de la educación secundaria, los estudiantes dominicanos compiten asimismo favorablemente con los de la mayoría de los países hispanoamericanos. La longitud de las unidades terminales de los jóvenes de la capital dominicana (13.49 palabras por UT) solo es superada por la de los chilenos (16.9), y seguida de cerca por la de los colombianos (13.04). Las cifras más bajas son las de Perú, Argentina y Panamá. En el número de palabras por cláusula, el país es únicamente sobrepasado por Chile. Y, respecto a la complejidad de las unidades terminales, Santo Domingo ocupa el sexto lugar, superado por Colombia, Chile, Bolivia, El Salvador y Costa Rica. En este caso, los índices inferiores corresponden a Argentina, México, Perú y Venezuela.

Se pueden reseñar también los resultados obtenidos por investigaciones realizadas con escritores profesionales en algunos territorios hispánicos. En Puerto Rico (Espinet de Gonsalves 1996), la longitud de las cláusulas se sitúa sobre las 8 palabras en casi todos los modos de discurso. Y el número de cláusulas por unidad terminal presenta un promedio de 2.3. En Canarias (Torres González 1997), la longitud de las cláusulas es de alrededor de 7 palabras, una cifra ligeramente menor que en Puerto Rico. Sin embargo, el promedio de cláusulas por unidad terminal es superior en los textos canarios (una media de 2.85).

Si se cotejan las cifras anteriores con los datos de esta investigación relativos a los alumnos del 3^{er} curso de secundaria, se descubre que la cantidad de cláusulas por UT (2.27) es muy similar al promedio de los escritores puertorriqueños (2.3), pero apartada de los canarios (2.85). En el caso de la longitud de las cláusulas, los jóvenes dominicanos producen un promedio aproximado de 6 palabras por cláusula, frente a las 7 de los escritores canarios y las 8 de los puertorriqueños.

4.4 Algunas sugerencias

Independientemente de cualquier conclusión a la que induzcan los datos presentados aquí, debe quedar fuera de discusión el principio de que todo estudiante y, en realidad, toda persona, tiene el compromiso permanente de desarrollar su potencial. Y la escuela tiene que colaborar en esta empresa, proporcionando los medios para que los alumnos perfeccionen su competencia expresiva y su capacidad de producir estructuras sintácticas complejas en las que se integren varias oraciones simples en una oración única, con mayor elaboración y con mayor precisión. Se trata de conseguir que construyan el tipo de oraciones que aparecen en textos escritos por personas cultas o por escritores profesionales, similares a los ejemplos siguientes:

“Existe un proverbio que dice que todo lo que ocurre una vez puede que no suceda más, pero que lo que acontece dos veces, ciertamente lo hará una tercera.”

“El español estándar debe concebirse como un sistema inclusivo, no exclusivo, compuesto por un conjunto de opciones entre las que los hablantes eligen las que corresponden a su identidad nacional, cultural y social.”

A diferencia de las complejas estructuras sintácticas anteriores, se sabe que un rasgo que caracteriza la sintaxis infantil es el uso de oraciones simples colocadas una tras otra, a menudo enlazadas por la conjunción copulativa ‘y’, como se ilustra en el ejemplo siguiente:

“Un día yo fui para la playa. Me ahogué y me llevaron al médico y me sacaron mucha agua. Y al otro día, yo iba por un camino y me caí y me clavé una varilla. Me pusieron trementina y me dolía la herida y me pusieron seis puntos.”

Una forma eficiente de ayudar a los jóvenes en la tarea de madurar desde el punto de vista sintáctico consiste en incentivarlos para que adquieran el hábito de la lectura asignándoles tareas que les exijan y, a la vez, los estimulen a leer. La lectura de textos bien escritos es esencial para aprender a escribir. Se puede decir que todo buen escritor es o ha sido también un gran lector. Así como a hablar se aprende oyendo o escuchando, a escribir se aprende leyendo. Y, aunque supone mucha dedicación por parte del maestro, los estudiantes deben realizar redacciones frecuentes que les deben ser devueltas con las correcciones, sugerencias y anotaciones pertinentes.

Por otra parte, un recurso valioso consiste en la realización de ejercicios de combinación de oraciones. La metodología de combinación de oraciones surgió hace varias décadas como un ensayo de aplicación pedagógica de las teorías transformacionales de Chomsky y muy ligada con

los estudios de madurez sintáctica realizados por K. Hunt. Un trabajo pionero sobre la nueva técnica es el de Mellon (1969). A pesar de lo que puede parecer, la finalidad de la combinación de oraciones no consiste en escribir oraciones más largas porque sí, por un simple prurito o culto a la cantidad o al tamaño, sino en elaborar oraciones más efectivas y más precisas.

El artículo de Véliz (1996) aplica la nueva metodología al español. Propone diferentes tipos de ejercicios que van desde la producción de oraciones compuestas, ya sea con coordinación o con subordinación, hasta la confección de textos mayores. De acuerdo con la autora, este proceso combinatorio conlleva la realización de operaciones lingüísticas diversas que pueden tener como ámbito de alcance tanto la oración como el texto/discurso y abarcar uno o más niveles de estructuración. Como ejemplo de una de las actividades más sencillas, propone el siguiente ejemplo en el que se debe producir una oración compuesta de estructura comparativa uniendo las oraciones simples dadas:

- 1.- Pedro y Juan son amigos.
- 2.- Pedro es inteligente.
- 3.- Juan es inteligente.
- 4.- Pedro es estudioso.
- 5.- Juan es estudioso.
- 6.- Pedro es ingenioso y creativo.
- 7.- Juan no es ingenioso ni creativo.

Dos combinaciones posibles de las siete oraciones anteriores son las siguientes:

- A. *Pedro es tan inteligente y estudioso como su amigo Juan, pero lo supera en ingenio y creatividad.*
- B. *Lo mismo que Pedro, Juan es inteligente y estudioso; pero no posee ni el ingenio ni la creatividad de su amigo.*

Otra publicación importante es la de López Morales y Samper Padilla (2003). El objetivo que se propone el trabajo es lograr que los estudiantes “adquieran y desarrollen unas estrategias lingüísticas que les permitan construir textos coherentes, con el índice de madurez sintáctica que debe esperarse de una persona culta”. Se incluyen aquí, a manera de sugerencia, unos ejemplos sencillos de algunos de los tipos de ejercicios de combinación que pueden ser útiles:

1. Modificación nominal con adjetivos y complementos:
 - a. Una cantante sufrió un accidente.
 - b. La cantante es muy conocida.
 - c. La cantante es de rock.
 - d. El accidente fue leve.

Solución:

Una cantante de rock muy conocida sufrió un leve accidente.

2. Modificación nominal con subordinación:

- a. No pudimos tomar el avión.
- b. El avión iba para Miami.

Solución:

No pudimos tomar el avión que iba para Miami.

3. Subordinación especificativa:

- a. El balcón es una construcción añadida a la fachada.
- b. Te vimos llegar desde el balcón.

Solución:

El balcón desde el que te vimos llegar es una construcción añadida a la fachada.

4. Incrustación con gerundio:

- a. Informaron que el policía resultó herido.
- b. El policía forcejeaba con el criminal.

Solución:

Informaron que el policía, forcejeando con el criminal, resultó herido.

5. Subordinación temporal:

- a. La agricultura del país mejorará.
- b. Comenzará el período de lluvia.

Solución:

Cuando comience el período de lluvia, la agricultura del país mejorará.

6. Subordinación causal:

- a. Estudiaré mucho.
- b. Quiero terminar con buen promedio.

Solución:

Estudiaré mucho porque quiero terminar con buen promedio.

7. Subordinación condicional:

- a. El autobús no se retrasa.
- b. Llegaremos a tiempo para el concierto.

Solución:

Si el autobús no se retrasa, llegaremos a tiempo para el concierto.

8. Combinar en una oración, utilizando el nexos *a pesar de que*:

- a. Escribe bastante bien.
- b. No es el Cervantes que él piensa.

Solución:

A pesar de que escribe bastante bien, no es el Cervantes que él piensa.

4.5 Ejemplos del análisis de madurez sintáctica

Para ilustrar con mayor transparencia el análisis de la madurez sintáctica realizado en este trabajo, se ofrecen a continuación dos ejemplos.

Ejemplo de un alumno de 5^{to.} de primaria:

“Estábamos en el campo de Cotuí, en un monte. Estábamos caminando en el monte y me asusté mucho con una culebra que me estaba subiendo por los pies y yo me mandé a correr y me corté con un vidrio en un pie y me perdí, y un señor me ayudó a salir del monte. Cuando llegué a mi casa, se lo conté a mis padres. Mis padres me regañaron porque me fui solo para el monte y les dije que me quería bañar. Estaba sudando y cansado por el susto que pasé. Me fui para donde mi tía a montar caballo y también me asusté porque me caí en el caballo de mi tío y me di en el brazo. Me dolía mucho el brazo, me acosté y me cantaron una canción, y al otro día me levanté y me fui para el río. Nos bañamos y nos cambiamos.”

El número de palabras por UT se presenta entre paréntesis: ().

El número de cláusulas por UT, entre corchetes: [].

- UT-1 Estábamos en el campo de Cotuí, en un monte. (9) [1]
- UT-2 Estábamos caminando en el monte (5) [1]
- UT-3 y me asusté mucho con una culebra / que me estaba subiendo por los pies (14) [2]
- UT-4 y yo me mandé / a correr (6) [2]
- UT-5 y me corté con un vidrio en un pie (9) [1]
- UT-6 y me perdí (3) [1]
- UT-7 y un señor me ayudó / a salir del monte. (9) [2]
- UT-8 Cuando llegué a mi casa, / se lo conté a mis padres. (11) [2]
- UT-9 Mis padres me regañaron / porque me fui solo para el monte / (11) [2]
- UT-10 y les dije / que me quería / bañar. (7) [3]
- UT-11 Estaba sudando y cansado por el susto / que pasé. (9) [2]
- UT-12 Me fui / para donde (vive) mi tía / a montar caballo (9) [3]
- UT-13 y también me asusté / porque me caí en el caballo de mi tío (13) [2]
- UT-14 y me di en el brazo. (6) [1]
- UT-15 Me dolía mucho el brazo, (5) [1]
- UT-16 me acosté (2) [1]
- UT-17 y me cantaron una canción (5) [1]
- UT-18 y al otro día me levanté (6) [1]
- UT-19 y me fui para el río. (6) [1]
- UT-20 Nos bañamos (2) [1]
- UT-21 y nos cambiamos. (3) [1]

Promedio de palabras por UT: 7.14

Promedio de palabras por CL: 4.69

Promedio de cláusulas por UT: 1.52

Ejemplo de un alumno de 3^{ro}. de secundaria:

“Lo que quisiera ser en un futuro. Mi sueño de porcelana, lo que más anhelo es ser pediatra, solo por el hecho de que me encantan los niños y tengo la esperanza de ser la mejor pediatra y ser aparte de esto, ser muy buena amiga de los bebés. También debo informarle que mis metas son hacer bien en la vida, luchar por nuestra patria y vivir en salud y armonía. El día más angustiado de mi vida fue el día que mi madre se operó. Sentía que todo se me derrumbaba, sentía una angustia y un miedo porque no estaba la persona que más amo en mi vida: mi madre. Los pensamientos malignos se apoderaron de mí y solo pensaba y temía que le pasara algo. Pasaba todo el día rezando y llorando, pidiéndole a Dios que la ayude y que ponga su mano. Sí, me sentía así, pero gracias a Dios en el fondo de mí existía una gran fe y yo digo que lo que se pide con fe, a la larga o a la corta se te cumple. Solo hay que tener fe y gracias a Él todo salió de maravilla. La moraleja es tener fe y creer que Dios todo lo puede, que solo tienes que pedir con fe y se te cumplirá.”

UT-1 Lo que quisiera / ser en un futuro. (7) [2]

UT-2 Mi sueño de porcelana es / lo que más anhelo / ser pediatra, / solo por el hecho de que me encantan los niños (21) [4]

UT-3 y tengo la esperanza / de ser la mejor pediatra / (9) [2]

UT-4 y ser aparte de esto, / ser muy buena amiga de los bebés. (12) [2]

UT-5 También debo informarle / que mis metas son / hacer bien en la vida, / luchar por nuestra patria / y vivir en salud y armonía. (22) [5]

UT-6 El día más angustiado de mi vida fue el día / que mi madre se operó. (15) [2]

UT-7 Sentía / que todo se me derrumbaba, (7) [2]

UT-8 sentía una angustia y un miedo / porque no estaba la persona / que más amo en mi vida: mi madre. (19) [3]

UT-9 Los pensamientos malignos se apoderaron de mí (7) [1]

UT-10 y solo pensaba / (3) [1]

UT-11 y temía / que le pasara algo. (6) [2]

UT-12 Pasaba todo el día / rezando / y llorando, / pidiéndole a Dios / que la ayude / y que ponga su mano. (18) [6]

UT-13 Sí, me sentía así, (4) [1]

UT-14 pero gracias a Dios en el fondo de mí existía una gran fe (13) [1]

UT-15 y yo digo / que lo que se pide con fe, / a la larga o a la corta se te cumple. (19) [3]

UT-16 Solo hay que tener fe / (5) [1]

UT-17 y gracias a Él todo salió de maravilla. (8) [1]

UT-18 La moraleja es / tener fe / y creer / que Dios todo lo puede, / que solo tienes que pedir con fe / y se te cumplirá. (23) [6]

Promedio de palabras por UT: 12.11

Promedio de palabras por CL: 4.82

Promedio de cláusulas por UT: 2.5