

VALIDACIÓN DE UN ENTRENAMIENTO DE MADUREZ SINTÁCTICA: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITAS EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA

Pilar Ontín de la Hoz 

María Antonieta Andión Herrero 

Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

RESUMEN

El artículo analiza comparativamente la evolución de la madurez sintáctica en estudiantes de español como lengua materna y segunda/extranjera, entrenados con secuencias didácticas en torno a la lectura y la escritura. Se analizan 181 escritos de sujetos de primer curso de ESO y Bachillerato (España), y 150 de estudiantes de ESL/LE de nivel intermedio y avanzado. Analizamos dos variables: (1) condiciones de la expresión escrita y (2) diferencia entre los promedios de las pruebas posttest y pretest. Los resultados muestran que los grupos entrenados obtienen mejores índices en la mayoría de las mediciones. Así pues, probamos en ambos colectivos (lengua materna y extranjera) la eficacia del entrenamiento diseñado para desarrollar sus habilidades lingüísticas.

PALABRAS CLAVE: comprensión escrita, producción escrita, español como lengua materna, español como lengua segunda/extranjera, madurez sintáctica.

VALIDATION OF SYNTACTIC MATURITY TRAINING: COMPARATIVE ANALYSIS OF WRITTEN COMPREHENSION AND PRODUCTION IN MOTHER TONGUE AND FOREIGN LANGUAGE SPANISH STUDENTS

ABSTRACT

This article makes a comparative analysis of the evolution of syntactic maturity both in students whose native language is Spanish and others for whom it is a second/foreign language who have been trained with a specific model for exercising didactic sequences for reading and writing. Some 181 written compositions from first-year ESO and Bachillerato students (Spain), and 150 from SSL/FL Intermediate and Advanced levels have been analysed. Two variables are examined: (1) conditions of written expression and (2) variations between posttest and pretest averages. The results show that the trained groups achieve better rates in most measurements. Thus, the effectiveness of the training designed to develop their linguistic skills is demonstrated in both groups (native and foreign language).

KEYWORDS: reading comprehension, written production, Spanish as a native language, Spanish as a second language/foreign language, syntactic maturity.

DOI: <https://doi.org/10.25145/j.refull.2024.48.08>
REVISTA DE FILOLOGÍA, 48; junio 2024, pp. 181-201; ISSN: c-2530-8548



1. INTRODUCCIÓN

La investigación que sostiene este artículo ha tenido como propósito examinar la adquisición y evolución de la competencia escrita en alumnos de español¹ como lengua segunda o extranjera² (ESL/ELE) y de español como lengua materna (ELM), a través del análisis de los resultados que ha tenido la aplicación de un modelo específico de entrenamiento de destrezas escritas (escritura y comprensión lectora), adaptado de López Morales *et al.* (2003).

Dicho método parte de las propuestas precursoras de Kellogg Hunt (1965), cuyas técnicas, rigurosamente objetivas, miden la madurez sintáctica de un discurso, entendida esta como la habilidad de producir oraciones de mayor complejidad estructural mediante incrustación, elisión, sustitución y traslado, operaciones transformacionales de la teoría lingüística chomskiana. A pesar de que algunos aspectos de esta teoría han sido superados, sigue siendo la base de numerosos intentos de exploración de la adquisición del lenguaje en las primeras etapas de la vida, porque permite describir de modo explícito el conocimiento gramatical, entendido como agrupación de constituyentes con restricciones combinatorias específicas (Hunt, 1970).

Tras estos estudios en lengua inglesa de los años 60 y 70, muchos trabajos emprendieron mediciones que también entienden la madurez como una capacidad evolutiva para combinar estructuras oracionales. Así, el desarrollo de la expresión escrita será un proceso que lleve a dominar la sintaxis para producir oraciones de estructuras cada vez más densas, que transmitan más información con cada enunciado y expresen contenidos de mayor complejidad.

Ya en los años ochenta, el suizo Roulet (1980) proponía una pedagogía integrada de las SL/LE y las pautas señaladas por el Consejo de Europa aconsejaban fundamentar la enseñanza de las lenguas en principios lingüísticos comunes. También en este sentido, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*, Consejo de Europa, (2002) habla de la existencia de una competencia plurilingüe y pluricultural que supere las habilidades monolingües y permita la transferencia de estrategias de una lengua a otra. Señalaba el *MCER* la conveniencia de incidir en la investigación a partir de formas de trabajo coordinado, como el que hemos realizado. Esa consideración de una competencia plurilingüe tiene su fundamento en la teoría de la competencia común subyacente de Cummins y Swain (1986), lo cual supone

¹ En cuanto al nombre de la lengua, utilizaremos «español» y no «castellano» para prever equivalencias con el 'español', entendido como la lengua general (compartida por todos los hispanohablantes), y 'castellano', una de las variedades o realizaciones de la lengua (la de los hablantes septentrionales de la España peninsular).

² Desde el punto de vista sociolingüístico, la «segunda lengua» es la que se aprende-enseña en un contexto donde es medio de comunicación, y la «extranjera», donde no lo es (Richards *et al.*, 1997), entornos homosiglóico y heterosiglóico para Moreno (2010). Parte de la bibliografía especializada suele hacer esta distinción. En el caso de España, donde se llevó a cabo la experimentación, sería SL (o también L2). No obstante, no usaremos esta diferenciación por no ser rentable en el presente trabajo.



aprovechar el aprendizaje en una lengua para mejorar el de otras. Nuestra investigación se fundamenta en estas consideraciones, puesto que pretende llevar a cabo tareas de análisis y contraste en el aprendizaje y en la metodología en la enseñanza de la LM y de la SL/LE, mediante la comprobación de resultados de un entrenamiento.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. PLANTEAMIENTO Y ANTECEDENTES

Los estudios de Olloqui de Montenegro, Rodríguez Fonseca, Vázquez y Herrera Lima, incluidos en el trabajo de López Morales (1991), demostraron la conexión de la madurez sintáctica con diversas variables como la edad o grado de escolarización, el sexo o el modo de discurso, aunque no se había llegado a probar la incidencia de otros factores como el nivel socioeconómico o sociocultural.

Asimismo, los trabajos de Véliz (1988) y de Muñoz Rigollet *et al.*(1985) habían comprobado la eficacia de que estudiantes universitarios de LM fuesen entrenados con un método de combinación de oraciones. García Carmona (2005) siguió esta misma línea aplicando ese modelo a un pequeño grupo de estudiantes de español LM (ELM) y español SL/LE (ESL/LE). Entonces, consideramos interesante actualizar esos datos a partir de la evolución de las producciones de nuestros estudiantes de ELM y de ESL/LE antes y después de trabajar con los materiales de López Morales *et al.* (2003). Así podríamos contrastar el progreso en la madurez sintáctica en los dos colectivos.

Los resultados de las investigaciones anteriormente citadas confirman la existencia de diferencias reveladoras en el grado de madurez sintáctica del alumnado de ELM a lo largo de su escolarización. Inciden en que dicha capacidad mejoraría notablemente si, para ello, se utilizaban actividades que entrenasen la producción escrita. Todos esos precedentes nos animaron a observar la evolución de la expresión escrita en un mayor número estudiantes de ELM y de ESL/LE.

En la investigación decidimos utilizar los indicadores de Hunt (1965, 1967, 1970, 1977), que habían comprobado la validez de los índices de madurez en sus mediciones de evolución sintáctica en la producción escrita, y aumentar el tamaño de las muestras de los estudios precedentes, tanto en ELM como en ESL/LE. También parecía adecuado establecer contrastes entre ellos a fin de conocer su progreso. Por consiguiente, este trabajo se ha desarrollado en esos dos apartados diferenciados.

Con el grupo de LM, deseamos conocer los resultados de la aplicación del método de López Morales *et al.* (2003) en alumnos de distintos niveles de Enseñanza Secundaria (ESO y Bachillerato)³, observar la evolución de los datos de la madu-

³ El sistema educativo de España está dividido en cuatro niveles: Inicial, Primaria, Secundaria y Superior; el segundo y el tercero son obligatorios. La educación inicial o infantil es voluntaria



rez sintáctica en sus escritos, ampliar las muestras de investigaciones precedentes y establecer una comparación con los resultados obtenidos en ESL/LE. En la parte del estudio con el grupo de ESL/LE, resolvemos utilizar el mismo entrenamiento con ligeras adaptaciones, a fin de que también pudiese ser aplicado a estudiantes de nivel intermedio y avanzado de diferentes edades y procedencias.

Así pues, los objetivos de esta investigación son medir la madurez sintáctica de los escritos de ELM y de ESL/LE, de nivel intermedio y superior; observar su evolución utilizando los índices de Hunt (1970); probar la eficacia de la metodología de combinación de oraciones de López Morales *et al.* (2003), diseñada para mejorar la destreza de la expresión escrita en nativos y no nativos (con adaptaciones para los últimos); aplicar el entrenamiento de combinación de oraciones a un mayor número de sujetos (grupos experimentales), tanto en ELM como en ESL/LE, a fin de confrontar la posible mejora en ambos grupos (de control y experimentales) y analizar los resultados obtenidos.

Con el propósito de lograr los objetivos anteriores, propusimos unas hipótesis de trabajo en relación con las variables de estudio (*condiciones de la expresión escrita y diferencia entre los promedios de las pruebas posttest y pretest*; § 3.4). La principal es que existe mayor grado de madurez sintáctica en los escritos de los estudiantes de ELM y ESL/LE entrenados con el método de combinación de oraciones de López Morales *et al.* (2003), previamente adaptado por nosotros, que en los de aquellos que no sean entrenados.

Por tanto, esperamos que las mediciones de los índices primarios de Hunt –promedio de longitud de unidad mínima terminal (PAL/UT), promedio de longitud de las cláusulas (PAL/CL) y promedio de cláusulas por unidad terminal (CL/UT)– sean más altas en los textos redactados por estudiantes de ELM y de ESL/LE entrenados, que en aquellos de los que no lo son.

Como hemos mencionado, esta investigación tiene mayor número de variables consideradas (*sexo/género, edad, nivel...*), pero no las atenderemos aquí por problemas de espacio. Nos centraremos en las vinculadas a las hipótesis principales y resultados más relevantes, a saber, *condiciones de la expresión escrita y diferencia entre los promedios de las pruebas posttest y pretest*.

y comprende de 0 a 6 años. La primaria tiene tres ciclos con seis cursos (1.º a 6.º) y se extiende hasta los 12 años. La Educación Secundaria se compone de dos ciclos y cuatro cursos (1.º a 4.º), entre los 12 y 16 años. La primera es obligatoria (ESO). Le sigue una etapa también secundaria pero no obligatoria, el Bachillerato, con dos cursos académicos (1.º y 2.º) y que suele llegar hasta los 18 años. La siguiente etapa incluye ciclos formativos de grado superior (con título de Técnico superior) y estudios universitarios.



2.2.1. *La madurez sintáctica: índices primarios y secundarios*

En las investigaciones que han precedido a este trabajo, se subraya la conveniencia de aplicar los índices de madurez sintáctica de Hunt (1965, 1967, 1970). En sus mediciones, Hunt había diferenciado entre índices primarios y secundarios. Entre los de carácter primario, propone el de longitud promedio de la unidad mínima terminal. Para su cálculo, establece una unidad de medición mínima, definida como «la unidad más corta en que puede dividirse una pieza de discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo» (Hunt, 1970, p. 197). Se trata de una «cláusula principal más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas que estén agregadas o incrustadas en ella» (Hunt, 1970, p. 196). Serán unidades terminales (unidades-t o UT) las oraciones simples (verbo más complementos) y las compuestas por subordinación, mientras que las oraciones coordinadas y yuxtapuestas darán lugar a dos unidades-t.

Esta unidad permite analizar las composiciones escritas no maduras, en las que se usa recurrentemente la coordinación «y» o la yuxtaposición de cláusulas. Hace posible medir los textos de los escritores noveles, que tienden a redactar oraciones muy largas y mal puntuadas. Hunt (1970) demostró que la longitud de las unidades-t de los sujetos de su estudio (número de palabras por unidad-t) fue aumentando a medida que crecía la edad y, por tanto, su desarrollo lingüístico. Otorgó mucho valor a este índice porque incluye los factores recogidos por los demás y porque probó sus posibilidades en sus investigaciones. Su fiabilidad ya había sido demostrada para el inglés en Hunt (1965) y en O'Donnell *et al.* (1967), y para el español, en Véliz (1988).

En las investigaciones derivadas del modelo de Hunt pueden utilizarse otras dos unidades: la longitud de cláusula y el índice de subordinación. La cláusula es una construcción sintácticamente libre o dependiente, articulada en sujeto y predicado, con el verbo en forma personal. Tradicionalmente ha sido denominada oración simple, oración subordinada y oración subordinante o principal. Dado que las cláusulas que escribían los estudiantes iban siendo cada vez más largas, Hunt utilizó el índice de longitud de la cláusula para medir el desarrollo sintáctico. Es el resultado de la división del total de palabras por el total de cláusulas que aparecen en un pasaje. La tercera medida a la que recurrió fue el índice de cláusulas subordinadas, que expresa el número promedio de cláusulas, principales y subordinadas, que se incluyen por unidad-t, es decir, la frecuencia con que se incrustan oraciones en las unidades mínimas terminales. Se calcula dividiendo el total de cláusulas por el total de unidades-t. Será siempre mayor que uno, pues hay por lo menos una cláusula en cada unidad-t. Este índice indicará el promedio de veces que una cláusula subordinada se une a la principal.

Esos tres índices están aritméticamente relacionados: la longitud de la unidad-t (número de palabras dividido por el número unidades-t) es igual a la longitud de la cláusula (número de palabras dividido por el número de cláusulas) multipli-



cada por el índice de subordinación (número promedio de cláusulas, principales y subordinadas, que se incluyen por unidad-t). Unas unidades-t más extensas, unas cláusulas más largas y un aumento en la proporción de cláusulas por UT determinarán un mayor grado de madurez sintáctica.

A su vez, Hunt establece otras medidas; son los índices secundarios. Distingue entre clausales y no clausales. Los primeros son el promedio de cláusulas sustantivas por unidad-t (CL.SUS/UT), que divide el total de cláusulas sustantivas por el total de unidades-t para determinar la frecuencia de aparición de cláusulas sustantivas por unidad-t; el promedio de cláusulas adjetivas por unidad-t (CL.ADJ/UT), que supone un cálculo igual al anterior, pero con las cláusulas adjetivas; y el promedio de cláusulas adverbiales por unidad-t (CL.ADV/UT), que hace lo propio con las cláusulas adverbiales. Además, serán índices secundarios no clausales el promedio de adjetivos calificativos por unidad-t (CALIFICATIVOS/UT), que divide el número total de adjetivos calificativos entre el total de unidades-t y permite calcular la presencia de adjetivos calificativos en las frases nominales de cada una de las unidades-t; el promedio de frases preposicionales por unidad-t (FRASES PREPOSICIONALES/UT), que hace lo mismo con las frases preposicionales por el total de unidades-t y expresa la media de ocasiones en que aparecen frases preposicionales en las frases nominales, y el promedio de posesivos por unidad-t (POSESIVOS/UT), con adjetivos posesivos.

2.2.2. *Aplicación de los índices de madurez al aprendizaje de las destrezas de comprensión y expresión escritas en LM y SL/LE*

Las evaluaciones de madurez sintáctica, según los parámetros de Hunt (1965, 1967, 1970), se han aplicado tanto a la enseñanza de la LM como a la de la SL. Así, López Morales (1991) recoge los trabajos de Olloqui de Montenegro, Rodríguez Fonseca, Vázquez y Herrera Lima. Véliz (1988), además de citar las investigaciones de O'Donnell *et al.* (1967) sobre el progreso de la madurez sintáctica en inglés, valora la aportación de Hunt como un procedimiento simple, objetivo y válido para que los estudiantes puedan conocer la evaluación de su expresión escrita en relación con el uso de las estructuras sintácticas y subraya la intuición de los profesores de que su sintaxis mejora a lo largo de la escolarización. Este estudio ha sido precursor de otros muchos, como los de Romo de Merino y Jiménez de Martín (2000), Torres González (1992), Torres López (2003) y García Carmona (2005).

Por su parte, Manjón-Cabeza (2010 [2008]) comenta la importancia de este tipo de análisis en España; en Puerto Rico, cita las investigaciones de Rodríguez Fonseca (1991) y Espinet de Gonsalves (1996); y, en Chile, las de Véliz (1988, 1999), Muñoz Rigollet *et al.* (1985) y Muñoz y Véliz (1983), entre otras.

Crespo Allende *et al.* (2011) recorren las principales evaluaciones del desarrollo sintáctico y mencionan numerosas investigaciones en que se concibe la complejidad sintáctica (también dentro del enfoque generativista), como las de Echeverría (1978), Véliz (1988) –ya mencionada– y la de Manjón-Cabeza (2010 [2008]). Todas ellas entienden la madurez sintáctica como un aumento de dominio que progresa



con la edad y la evolución escolar, y la relacionan con un mayor número y variedad de transformaciones.

Muse y Delicia (2011) y Balboa Espinoza *et al.* (2012) siguen esa misma línea de investigación en torno a la complejidad sintáctica. Estos autores analizan si su aumento puede relacionarse con la edad de los estudiantes, el sexo, su nivel escolar o los diferentes tipos de discurso. Jover Rodríguez (2007), por su parte, considera la madurez sintáctica en relación con el desarrollo de las destrezas musicales.

Casanave (1994) explora en su investigación los cambios en la escritura de un grupo de estudiantes de nivel intermedio de inglés como SL mediante un análisis cuantitativo con unidades-t. Subraya que permite aumentar la autoconciencia y la seguridad del estudiante al presentar aspectos fácilmente observables, y reduce el miedo a cometer errores. El autor destaca la utilidad de dichas mediciones para determinar la evolución gramatical en la escritura, puesto que dar información cuantitativa a los estudiantes favorece el aprendizaje de otros aspectos, como la perspectiva, la fluidez y la profundidad descriptiva.

A su vez, Casanave (1994) cita otros estudios sobre el desarrollo de habilidades en la expresión escrita en aprendices de inglés como LM (Anakasiri, 1986; Kameen, 1983; Lim, 2006; entre otros) que aceptan que quienes producen unidades-t más largas y complejas han avanzado y madurado más que aquellos que no las producen, recurren en menor medida a la coordinación y tienen menos errores sintácticos. Además, Casanave (1994) señala la evidencia de esta misma circunstancia en los escritos en SL y que los resultados con métodos basados en análisis con unidades-t son coincidentes con los de otros métodos de análisis cuantitativos, como los de Checa García (2004, 2005).

Asimismo, Bartolomé Rodríguez (2009) aplica los índices de Hunt al aprendizaje de ESL/LE, en concreto, a las composiciones escritas de treinta y dos estudiantes con edades comprendidas entre los dieciocho y veintiún años. También Muñoz Arias (2014) recurre a los índices de madurez sintáctica de Hunt como unidades de análisis y señala su validez como instrumento aplicable a un estudio contrastivo entre los textos escritos en español y japonés.

Aunque la fiabilidad de los índices de Hunt (1965, 1970) no han estado exentos de críticas⁴, siguen siendo muy usados para mediciones de madurez sintáctica. El estudio de Bartolomé Rodríguez (2021) subraya, como hacen otros ya citados, su éxito en aplicaciones hechas al español, en mediciones de distintos tipos de textos, que incluyen comparaciones textuales (Hunt, 1970; Véliz, 1999). De hecho, esta última autora demuestra que algunos índices de madurez sintáctica están determinados por la secuencia textual (narrativa, descriptiva o argumentativa).

⁴ Algunos autores han criticado que los índices de Hunt consideran el funcionamiento sintáctico como algo independiente (Crespo Allende *et al.*, 2011); que no tienen en cuenta el uso lingüístico (Gutiérrez-Clellen y Hofstetter, 1994); que no determinan la relación entre los escritos y su organización textual; o que no restablecen, de modo exacto, la evolución de la sintaxis oral, a pesar de los ajustes de Manjón-Cabeza (2009). Sería interesante realizar réplicas a estas mediciones de carácter cualitativo que puedan considerar corpus más amplios de textos.



A lo largo de estos últimos años, nuevos trabajos demuestran las posibilidades de este tipo de análisis tanto en ELM como en ESL/LE. Bartolomé (2021) observa los cambios en los índices de madurez de los escritos de las generaciones pre y posinternet, y analiza la influencia del uso continuado de las TIC en los índices de estudiantes de ELM. Hawach (2018) recurre a los índices de Hunt para comparar su crecimiento en los escritos de alumnos españoles de 4.º de Primaria⁵ y 2.º de ESO. Bustos Gisbert (2018) valora su evolución en los escritos de alumnos inmigrantes en Almería. Arce Cascante (2020) determina y compara el grado de madurez sintáctica en las redacciones de estudiantes de ELM de centros públicos y privados de Costa Rica. Montenegro y Aristizábal (2020) analizan las características sintácticas de las producciones textuales del alumnado de un centro público boliviano para destacar la influencia de la enseñanza del lenguaje oral en el aprendizaje de la lengua escrita.

Todos estos precedentes nos han animado a utilizar los mismos instrumentos para medir la evolución de la capacidad de la expresión escrita de distintos estudiantes de ELM y ESL/LE, y contrastar con quienes fuera posible los resultados obtenidos en el estudio que aquí presentamos.

3. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

3.1. METODOLOGÍA DE COMBINACIÓN DE ORACIONES

Como hemos indicado, para llevar a cabo este estudio partimos del corpus de tareas del manual *Producción y comprensión de textos*, de López Morales *et al.* (2003). Se trata de un método de ejercitación de las destrezas escritas con distintas secuencias didácticas en torno a la lectura y a la escritura, aplicado a ELM en Secundaria y Bachillerato. Su intención es desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes a fin de aumentar sus índices de madurez sintáctica.

Este entrenamiento está influenciado por la psicología cognitiva, que siempre dedicó mucha atención al uso del lenguaje escrito como medio capaz de desarrollar habilidades intelectuales, por el análisis textual y por la lingüística del texto. Así, entiende el aula de lenguas como un espacio de creación y recepción de textos (Lomas, 2006). Con este método, el estudiante adquiere competencia comunicativa, tal y como la conciben Canale (1983) y Hymes (1984).

En el adiestramiento, la contribución del profesorado será proporcionar las herramientas para el dominio de las destrezas básicas en el alumnado (escribir y leer, hablar y escuchar). Dichas destrezas, entendidas más recientemente como macrofunciones de la lengua en actividades comunicativas de expresión y comprensión (Consejo de Europa, 2021), tienen una importante consideración en los enfoques

⁵ Para recordar la estructura del sistema educativo de España, remitimos a la nota 3.



del ámbito de la enseñanza de ESL/LE, influidos a su vez por la lingüística funcional, la teoría de los actos de habla, el análisis del discurso y la psicología cognitiva (Nussbaum, 1994).

El material de López Morales *et al.* (2003) se fundamenta en los planteamientos teóricos de la gramática textual, fuertemente determinada por las ideas de van Dijk (1983), que considera la producción y la comprensión como operaciones cognitivas interrelacionadas. Por ello propone que los estudiantes usen y reconozcan los mecanismos combinatorios que pone a su disposición la lengua española. Su modelo, integrado por fases, supone partir del tema para llegar al discurso; hacer funcionar las macro-reglas y presentar los núcleos proposicionales, considerados ejes del texto, y el número y tipo de proposiciones a ellos adscritas.

El modelo de ejercitación que analizamos hace posible la práctica continuada proponiendo actividades para construir o interpretar textos con distintas ordenaciones temáticas y textuales: de lo general a lo específico, de lo específico a lo general (ordenamiento enfático), del todo a las partes, de las partes al todo, de la causa al efecto, del efecto a la causa, la comparación en bloque de temas o la organización cronológica (propia del texto narrativo). Se trabaja desde la ordenación lineal de las proposiciones a fin de llegar a operaciones que requieren mayor abstracción temática.

Asimismo, presenta tareas relacionadas con todos los tipos de proposiciones; así, hechos (información real, que puede confirmarse fuera del texto), detalles (información secundaria), incidentes (momentos de intervención del escritor en el texto), valoraciones (juicios personales), razones (datos que responden a «porque») y ejemplos (detalles que responden a «como por ejemplo»).

De esta forma, se va capacitando al estudiante para escribir o interpretar textos con diferencias cuantitativas (cantidad de proposiciones agregadas) o cualitativas (tipos de proposiciones elegidas), a fin de mejorar su comprensión y facilitar la composición escrita.

Además, debemos aclarar que, en la aplicación directa de este modelo a los sujetos, la terminología lingüística se ve reducida sustancialmente para controlar la innecesaria exposición de los sujetos al metalenguaje. Todas esas cualidades lo hacen adecuado para el propósito de nuestro estudio.

Respecto de la revisión de las redacciones de los participantes, consideramos *palabras* todos los elementos ortográficamente separados (Véliz, 1988; Torres, 1992; Bartolomé Rodríguez, 2021). En el análisis y la segmentación en unidades y cláusulas, en ocasiones no todas las redacciones tenían sentido por sí mismas, por lo que a veces fue preciso recurrir a la interpretación subjetiva de anacolutos o frases incompletas. Además, se han encontrado algunas dificultades en la lectura de los ejercicios de composición. Ha sido preciso eliminar elementos ininteligibles, tachones, repeticiones, segmentos dudosos y unidades sin significado. (Véase un ejemplo en el Anexo I).

En cuanto a la medición de los escritos, seguimos las indicaciones de Hunt (1970): una oración simple es una unidad-t y una coordinada está formada por tantas unidades-t como cláusulas independientes la constituyan; y la cláusula se delimita como un sujeto o un conjunto de sujetos coordinados con un verbo en forma personal o un conjunto de verbos en forma personal coordinados. También tuvi-



mos en cuenta las pautas de Véliz (1988): la cláusula es una construcción sintácticamente libre o dependiente, articulada en sujeto y predicado, con el verbo en forma personal, cuyos constituyentes pueden ser una frase nominal (sujeto) y una frase verbal (predicado), o únicamente una frase verbal (formada solo por el núcleo o por el núcleo y sus determinantes).

3.2. PARTICIPANTES: GRUPOS DE ELM Y ESL/LE

En esta investigación decidimos observar, medir y entrenar (en los grupos experimentales) las destrezas de comprensión y expresión escritas tanto en ELM como en ESL/LE. La muestra original en ELM estuvo formada por los escritos de 181 estudiantes de dos institutos de la ciudad de Madrid⁶. De ese número, únicamente tuvimos en cuenta los datos de 151 para favorecer el equilibrio comparativo con los resultados de ESL/LE.

Los sujetos de ELM eran españoles y pertenecían a diferentes cursos de 1.º de ESO y 1.º de Bachillerato: 83 alumnos de 1.º de ESO (47 pertenecieron al grupo experimental y 36, al grupo de control) y 68 estudiantes de 1.º de Bachillerato (38 del grupo donde se aplicó el entrenamiento, y 30, del grupo de control). Se trata de 93 hombres y 88 mujeres⁷, con una media de edad en el grupo de control de 14 años y 8 meses; en el grupo experimental con control, de 14 años y 2 meses; y en el grupo experimental sin control, de 14 años y 8 meses.

Los estudiantes de ESL/LE que colaboraron en este estudio estaban en centros educativos españoles (academias, escuelas de idiomas y universidades de Madrid)⁸ y fueron 150, repartidos en dos niveles según su dominio del español (intermedio o B1-B2, según el *MCER*: 89 y superior o C1-C2: 61)⁹; de ellos, 32 eran hombres y 118, mujeres; con una media de edad, en el grupo control, de 26 años y 3 meses; y en el grupo experimental con control, de 29 años y 2 meses. De los escritos y cuestionarios de los 89 estudiantes de nivel intermedio, 37 formaron parte de los resultados del grupo experimental, y 52 se incluyeron en los del grupo de control, al no recibir el entrenamiento citado. En el nivel superior, de los 61 que participaron en nuestra investigación, 31 integraron el grupo experimental y 30, el de con-

⁶ Los participantes en el experimento pertenecían a los institutos de Enseñanza Secundaria de Madrid, IES Renacimiento e IES Palomeras Vallecas.

⁷ En el caso de la variable *sexo/género*, tanto en ELM como en ESL/LE, los sujetos participantes se identificaron ellos mismos a través de las variantes facilitadas en el cuestionario sociolingüístico.

⁸ Se trataba de estudiantes de Inlingua, Lingua Globe, International House, Enforex, Estudio Sampere y algunas Escuelas de Idiomas, como las de Jesús Maestro y Carabanchel.

⁹ El *MCER* (Consejo de Europa, 2002) establece unos estándares nivelados que miden el grado de comprensión en una determinada lengua y que son los utilizados en España, país donde hemos realizado la investigación. Estos niveles son el de usuario básico: A1-Acceso y A2-Plataforma; el de usuario independiente: B1-Intermedio y B2-Intermedio alto; y el de usuario competente: C1-Dominio operativo eficaz y C2-Maestría. Las equivalencias más frecuentes con otras nivelaciones son: nivel inicial-A1/A2, intermedio-B1/B2 y superior-C1/C2.



trol. Estos sujetos tenían muy diversas lenguas maternas, entre ellas, alemán, árabe, bengalí, búlgaro, chino, checo, estonio, georgiano, hindi, inglés, italiano, filipino, finés, francés, japonés, polaco, portugués, rumano, ruso, serbio, turco y ucraniano.

3.3. PROCEDIMIENTO DE TRABAJO

Tanto en ELM como en ESL/LE, en los grupos de control y en los que siguieron el entrenamiento, se recogieron dos redacciones de carácter narrativo. Se trataba de escritos de unas 150 palabras: en el primero se pidió a los estudiantes que expusieran una anécdota (un hecho curioso o divertido); en el segundo, debían redactar el argumento de una película (remitimos de nuevo al Anexo I). Una redacción es previa al entrenamiento y la otra es posterior, realizadas en un intervalo aproximado de un cuatrimestre, periodo en el cual los grupos experimentales recibieron el entrenamiento (módulo de unidades de combinación sintáctica).

En la primera y segunda sesiones presenciales que tuvimos con todos los grupos, les explicamos en qué consistía la investigación y el entrenamiento (a los experimentales), y cumplimentaron un cuestionario que respondía a las variables de la investigación marco (solo los experimentales).

Los participantes de ESL/LE realizaron el experimento a lo largo de distintos semestres y en cursos sucesivos, en los que estuvimos en contacto con diferentes universidades e instituciones de formación¹⁰. Recibieron las actividades que componían el entrenamiento a través del correo electrónico, por lo que podían realizarlas en cualquier momento y lugar, y nos las reenviaban por el mismo medio. Estas les eran devueltas con correcciones, comentarios e indicaciones por parte de los investigadores. También contaron con un blog en el que se publicaban las actividades y podían consultar modelos de soluciones. Ello les permitiría repasar y automatizar estructuras gramaticales del español, porque el entrenamiento relaciona los textos con patrones conceptuales conocidos previamente que se presentan y repiten hasta que son mecanizados. En el caso de los grupos de ELM, las actividades fueron realizadas y corregidas en las aulas, de manera presencial, en una sesión semanal a lo largo del experimento. La experiencia se desarrolló en el periodo temporal comprendido desde el curso 2008/2009 al 2016/2017, ambos inclusive.

Una vez terminado el módulo que diseñamos para la investigación y la recopilación de datos por nuestra parte, ofrecimos a los participantes experimentales la posibilidad de continuar recibiendo otras actividades del manual de López Morales *et al.* (2003). Muchos de los que conformaron la muestra experimental decidieron seguir con un segundo y tercer módulos. Aunque la extensión idónea de la aplicación era de un solo módulo y no obtendríamos resultados para la investigación de

¹⁰ Para muchos de los trámites relacionados con la toma de contacto y el seguimiento, contamos con la ayuda inestimable de algunas academias, escuelas de idiomas, departamentos de diferentes universidades, alumnos Erasmus y auxiliares de conversación que ejercían en institutos en España.





TABLA 1. PROMEDIOS GLOBALES DE LOS TRES ÍNDICES PRIMARIOS DE MADUREZ SINTÁCTICA EN ESL/LE.

ÍNDICES	TEST	GRUPOS	N.º DE PARTICIPANTES	PROMEDIOS	DESVIACIÓN	DESVIACIÓN ERROR
PAL/UT	pretest	Control	82	12.03	6.52	0.72
		Experimental	68	11.63	3.19	0.38
	posttest	Control	82	12	4.28	0.47
		Experimental	68	14.23	5.66	0.68
PAL/CL	pretest	Control	82	7.84	3.11	0.34
		Experimental	68	8.61	3.52	0.42
	posttest	Control	82	8.16	3.2	0.35
		Experimental	68	8.48	3.24	0.39
CL/ UT	pretest	Control	82	1.51	0.55	0.01
		Experimental	68	1.44	0.3	0.03
	posttest	Control	82	1.5	0.36	0.04
		Experimental	68	1.71	0.4	0.04

esta ampliación, nos pareció buena idea que los más interesados siguieran ejercitándose en las destrezas sintácticas como recompensa a su alta motivación.

Aplicamos un análisis de varianza (ANOVA) a los resultados de los cuestionarios y el estudio detallado de las redacciones para evaluar si existían diferencias significativas entre los promedios de los grupos.

3.4. VARIABLES

La variable dependiente es (1) *condiciones de la expresión escrita*; con ella medimos el grado de madurez sintáctica a partir de los tres índices primarios de Hunt. Asimismo, tuvimos en cuenta la variable *diferencia entre los promedios de las pruebas posttest y pretest* en los tres índices, que permite calcular las desigualdades entre ambos test para poder observar el progreso de la madurez sintáctica tras el entrenamiento. Para un estadio posterior de la investigación, consideraremos otras variables sociales o personales independientes, a saber, *sexo/género, edad, nivel de lengua y años de estudio de español*.

TABLA 2. PROMEDIOS GLOBALES DE LOS TRES ÍNDICES PRIMARIOS DE MADUREZ SINTÁCTICA EN ELM.

ÍNDICES	TEST	GRUPOS	N.º PART.	PROME DIOS	DESV.	DESV. ERROR
PAL/UT	pretest	Control (1.º ESO y 1.º Bach.)	66	10.77	3.84	0.47
		Experimental con control (1.º ESO y 1.º Bach.)	85	10.46	2.6	0.28
		Experimental sin control (3.º y 4.º ESO)	30	11.26	2.44	0.44
	posttest	Control (1.º ESO y 1.º Bach.)	66	11.08	2.99	0.36
		Experimental con control (1.º ESO y 1.º Bach.)	85	12.91	4.33	0.47
		Experimental sin control (3.º y 4.º ESO)	30	13.25	3.37	0.61
PAL/CL	pretest	Control (1.º ESO y 1.º Bach.)	66	7.4	1.79	0.22
		Experimental con control (1.º ESO y 1.º Bach.)	85	7.28	1.99	0.21
		Experimental sin control (3.º y 4.º ESO)	30	10.28	6.98	1.27
	posttest	Control (1.º ESO y 1.º Bach.)	66	8.27	4.29	0.52
		Experimental con control (1.º ESO y 1.º Bach.)	85	8.17	3.38	0.36
		Experimental sin control (3.º y 4.º ESO)	30	7.77	1.83	0.33
CL/UT	pretest	Control (1.º ESO y 1.º Bach.)	66	1.43	0.29	0.03
		Experimental con control (1.º ESO y 1.º Bach.)	85	1.46	0.28	0.03
		Experimental sin control (3.º y 4.º ESO)	30	1.28	0.36	0.06
	posttest	Control (1.º ESO y 1.º Bach.)	66	1.45	0.34	0.04
		Experimental con control (1.º ESO y 1.º Bach.)	85	1.66	0.54	0.05
		Experimental sin control (3.º y 4.º ESO)	30	1.72	0.34	0.06

4. RESULTADOS Y REVISIÓN COMPARATIVA ENTRE ELM Y ESL/LE

Como vemos en la Tabla 1, en el índice de longitud de la unidad mínima terminal (PAL/UT), los promedios de los grupos en el pretest son equivalentes inicialmente, no así en los del posttest: los del grupo experimental son más elevados



(14.2348)¹¹ que los de grupo de control. Ocurre lo mismo en los índices de longitud de la cláusula (PAL/CL) (8.4823) y de cláusula subordinada (CL/UT) (1.7189); no obstante, llama la atención que los promedios en PAL/CL hayan bajado inesperada, aunque ligeramente, en los grupos experimentales entre pre y postest (8.61 y 8.48, respectivamente).

Comparando los resultados del pretest, no se registran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de control y el experimental en el índice de madurez sintáctica PAL/UT ([t (148)=0.465 p=0.643], p-valor mayor a 0.05); sin embargo, en los datos del postest, sí las hay a favor del grupo experimental ([t (142)=-2.922 p=0.004], p-valor menor a 0.05). No ocurre así en el segundo índice (PAL/CL): los resultados del pretest no muestran diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental [t (135)=0.416 p=0.168], y tampoco lo hacen en el postest [t (142)=0.595, p=0.553]. En el índice CL/UT, sucede lo mismo en el pretest entre el grupo de control y el experimental [t (131)=0.999, p=0.319], pero sí hay diferencias significativas en el postest [t (136)=-3.289, p=0.01].

Reflejamos en la Tabla 2 las mediciones globales de los tres índices de madurez sintáctica para ELM.

Los datos anteriores indican que en el postest son más elevados los promedios del índice PAL/UT en los grupos experimentales (con y sin control, 12.9144 y 13.2596, respectivamente) que en los no entrenados. También lo son en el índice CL/UT en los mismos grupos (con control: 1.6605 y sin control: 1.7221). Por su parte, la prueba ANOVA indica que tales diferencias son significativas: PAL/UT [F (2.178)=5.596, p=0.04] y CL/UT [F (2.178)=5.395, p=0.05].

Los resultados del segundo índice PAL/CL fueron menos esperables: mientras el grupo experimental con control (1.º ESO y 1.º Bachillerato) aumenta su promedio en el postest –también lo hace el grupo de control–, el experimental sin control (3.º y 4.º ESO) lo baja sensiblemente, obteniendo el promedio más bajo de los tres grupos involucrados. Indagamos sobre otros posibles factores de influencia en este retroceso (contenidos de las clases de lengua, otras prácticas en diferentes asignaturas del programa...), pero parece ser solo un posible comportamiento anómalo. No obstante, para PAL/CL, la probabilidad que indica la F de Snedecor (F=0.207, p>0.05) señala que no hay diferencias significativas en esos casos. Así pues, podemos justificar un mayor desempeño de los dos grupos experimentales de ELM, que son los que han llevado a cabo el entrenamiento.

Como análisis alternativo, también en ESL/LE, hemos evaluado la variable *diferencia entre postest y pretest*, obteniendo los resultados que aparecen en la Tabla 3.

Para la variable *diferencia entre postest y pretest* de PAL/UT y de CL/UT, el análisis ANOVA encuentra diferencias significativas al 95 % [PAL/UT: F (1.148)=5.89, p=0.016 y CL/UT: F (1.148)=12.55, p=0.01]. No sucede lo mismo con PAL/CL [F=0.485, p>0.05], cuya significatividad no existe.

¹¹ Hemos reducido a dos cifras los decimales en las Tablas por comodidad y para facilitar su representación. Sin embargo, en el cuerpo del texto se consignan cuatro.

TABLA 3. DIFERENCIA ENTRE POSTEST Y PRETEST EN LOS PROMEDIOS GLOBALES DE PAL/UT, PAL/CL Y CL/UT EN ESL/LE.

VARIABLE	TIPO DE GRUPO	N.º DE PART.	DIF. DE PROMEDIOS*	DESV.	DESV. ERROR
PAL/UT postest/pretest	Control	82	-0.03	6.87	0.76
	Experimental	68	2.60	6.29	0.76
PAL/CL postest/pretest	Control	82	0.32	3	0.33
	Experimental	68	-0.13	4.78	0.58
CL/UT postest/pretest	Control	82	-0.01	0.54	0.06
	Experimental	68	0.28	0.42	0.05

* Obtenemos estos resultados del cálculo de las diferencias (resta) entre los promedios globales del postest y el pretest en los tres índices de madurez sintáctica en ESL/LE, expuestos en la Tabla 1. Estos números son negativos cuando el promedio de postest es inferior al de pretest.

TABLA 4. PROMEDIOS GLOBALES DE PAL/UT, PAL/CL Y CL/UT PARA LA DIFERENCIA ENTRE POSTEST Y PRETEST EN ELM.

VARIABLE	TIPO DE GRUPO	N.º DE PART.	DIF. DE PROMEDIOS*	DESV.	DESV. ERROR
PAL/UT postest/pretest	Control (1.º ESO y 1.º Bach.)	66	0.31	3.92	0.48
	Experimental con control (1.º ESO y 1.º Bach.)	85	2.45	3.77	0.41
	Experimental sin control (3.º y 4.º ESO)	30	1.99	3.82	0.7
PAL/CL postest/pretest	Control (1.º ESO y 1.º Bach.)	66	0.86	4.18	0.51
	Experimental con control (1.º ESO y 1.º Bach.)	85	0.9	3.54	0.38
	Experimental sin control (3.º y 4.º ESO)	30	-2.51	7.24	1.32
CL/UT postest/pretest	Control (1.º ESO y 1.º Bach.)	66	0.02	0.48	0.06
	Experimental con control (1.º ESO y 1.º Bach.)	85	0.2	0.55	0.06
	Experimental sin control (3.º y 4.º ESO)	30	0.43	0.58	0.11

* Obtenemos estos resultados del cálculo de las diferencias (resta) entre los promedios globales del postest y el pretest en los tres índices de madurez sintáctica en ELM, expuestos en la Tabla 2. Estos números son negativos cuando el promedio de postest es inferior al de pretest.



Contrastamos también esta variable en ELM. Como vemos en la Tabla 4, los promedios del grupo experimental con control (1.º ESO y 1.º Bachillerato) son más altos en los índices PAL/UT (2.45) y PAL/CL (0.90). El grupo experimental sin control (3.º y 4.º ESO) alcanza el mejor resultado en el tercer índice (CL/UT): 0.43; sin embargo, sus bajos resultados en el postest para PAL/CL lo hacen registrar números negativos (-2.51) bastante elevados.

Con el análisis de varianza ANOVA comprobamos, también para ELM, que sí existen cambios significativos a medida que avanza el estudio en los resultados del grupo experimental con control, con un nivel de confianza del 95 %, para la diferencia de PAL/UT [F (2.178)=5.996, p=0.003], para la de PAL/CL [F (2.180)=6.907, p=0.001] y para la de CL/UT [F (2.178)=6.642, p=0.002].

Estos resultados prueban un mayor avance, en general, de los dos grupos experimentales de ELM. Es cierto que ello requiere algún matiz: el retroceso del grupo control (3.º y 4.º ESO) en el postest respecto del índice de PAL/CL para cuyo comportamiento no parece haber una explicación.

5. CONCLUSIONES

Como los trabajos citados en apartados anteriores, esta investigación confirma que los índices de Hunt son un instrumento válido para determinar la evolución gramatical en la escritura y hacer un estudio contrastivo entre ELM y ESL/LE. Además, permiten observar, antes y después del entrenamiento, el aumento de los índices de madurez sintáctica de los escritos. Ratificamos, como lo hicieron esos estudios en su momento, las implicaciones didácticas de este tipo de análisis, que aporta mediciones fiables para la evaluación. Asimismo, nuestra investigación evidencia similitudes en los niveles de desarrollo de los tres índices, tanto en ELM como ESL/LE.

Los resultados obtenidos muestran que los índices primarios de madurez sintáctica en ESL/LE mejoran en los grupos experimentales, y que aumentan sus promedios en todos los postest respecto de los grupos de control, siendo significativas en PAL/UT y CL/UT. Así pues, basándonos en los resultados de los dos índices señalados, podemos justificar un mayor desempeño del grupo experimental que ha llevado a cabo el entrenamiento con la aplicación del método de combinación de oraciones (adaptado) de López Morales *et al.* (2003).

De la misma manera, en el caso de los hablantes nativos, resaltan los grupos entrenados en los postest para PAL/UT y CL/UT, que se diferencian significativamente de los grupos de control. El retroceso de los sujetos experimentales (sin grupo de control) de 3.º y 4.º ESO en PAL/CL no parece justificado, aunque la diferencia entre pre y postest no sea significativa. Por no serlo en ese caso y por los resultados del grupo experimental con control (1.º ESO y 1.º Bachillerato), podemos afirmar que también en lengua materna se muestra eficaz el entrenamiento.

La variable *diferencia entre postest y pretest* es especialmente relevante, pues se centra en el progreso de los grupos. Como esperábamos, sus resultados para ESL/LE son significativos en PAL/UT y CL/UT, pero no en PAL/CL; lo cual no nos impide



reconocer los progresos del grupo entrenado de no nativos. También en ELM, los sujetos han avanzado al mostrar datos significativos en el grupo experimental con control para los tres índices, PAL/UT, PAL/CL y CL/UT.

No obstante, pese a algún retroceso puntual en el promedio de PAL/CL del posttest del grupo experimental sin control de los nativos (3.º y 4.º ESO) y, consecuentemente, a sus números negativos en la *diferencia entre posttest y pretest*, ratificamos la eficacia del método de combinación de oraciones de López Morales *et al.* (2003), con las adaptaciones oportunas, tanto en ELM como en ESL/LE, para ejercitar la escritura y comprensión de textos y obtener mejores resultados en los colectivos de estudiantes entrenados.

Nuestra investigación, como los trabajos citados como antecedentes, demuestran que la madurez sintáctica es una capacidad que evoluciona positiva y notablemente si, para ello, se utilizaban actividades que entrenan la producción escrita. Los resultados apoyan lo planteado por Muñoz y Véliz (1983), Muñoz *et al.* (1985) y Véliz (1988) cuando afirmaba la eficacia de que los estudiantes universitarios fuesen entrenados con un método de combinación de oraciones.

El estudio realizado proyecta a mayor escala el de García Carmona (2005), que trabajó con un pequeño grupo de estudiantes de ELM y ESL/LE. Nuestra investigación actualiza los datos de aplicaciones de estos modelos a partir de la evolución de las producciones escritas de estudiantes de español en ambos ámbitos, constatando el progreso en la madurez sintáctica en los dos colectivos.

RECIBIDO: 28.5.2023; ACEPTADO: 25.4.2024.



BIBLIOGRAFÍA

- Anakasiri, Sontaya (1986). *Indicators of quality in second language written communication*. Doctoral dissertation, Southern Illinois University. Dissertation Abstracts International, 48, 583A.
- Arce Cascante, Olga Patricia (2020). Capitalización de una experiencia investigativa Masin: instrumento para medir la madurez sintáctica. *Káñina*, 44 (3), 69-96.
- Balboa Espinoza, Carlos *et al.* (2012). El desarrollo de la sintaxis en la adolescencia: posibles influencias de naturaleza social. *Literatura y lingüística*, 25, 145-168.
- Bartolomé Rodríguez, Rocío (2009). Aplicación de los índices de madurez sintáctica al aprendizaje de una segunda lengua. En Agustín Barrientos Clavero *et al.* (Coords.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 277-290). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, vol. 1.
- Bartolomé Rodríguez, Rocío (2021). Estudio comparativo de los índices de madurez sintáctica entre las generaciones pre y post-internet. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 83-106.
- Bustos Gisbert, José María (2018). El estudio de las características sintácticas del discurso escrito. *Dicenda*, 36, 89-114.
- Canale, Michael (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Jack C. Richards y Richard W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Longman.
- Casanave, Christine Pearson (1994). Language development in students' journals. *Journal of Second Language Writing*, 3 (3), 179-201.
- Checa García, Irene (2004). *Medidas del desarrollo sintáctico en escolares almerienses (12 a 18 años): Hitos descriptivos y aportes metodológicos*. [Tesis doctoral, Universidad de Almería].
- Checa García, Irene (2005). Medidas de madurez sintáctica aplicadas a lecturas de ELE. *Interlingüística*, 16 (1), 273-285.
- Crespo Allende, Nina *et al.* (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 24, 155-172.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC/Anaya e Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- Cummins, Jim y Swain, Merrill (1986). *Bilingualism in education: Aspects of Theory, Research and Practice*. Longman.
- Echeverría, Max Sergio (1978). *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española* (No. 3). Editorial de la Universidad de Concepción.
- Espinete de Gonsalves, Lidia E. (1996). Índices primarios de madurez sintáctica en escritores profesionales puertorriqueños: variables sexo y modo del discurso. *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 6, 37-52.
- García Carmona, Elisa Belén (2005). *La producción y comprensión de textos en enseñanza secundaria. Incidencia de un método de codificación y descodificación textual en el Desarrollo de las des-*



trezas escritas en alumnos de español L1 y SL. [Trabajo final de máster, Universidad Nacional de Educación a Distancia].

- Gutiérrez-Clellen, Vera y Hofstetter, Richard (1994). Syntactic Complexity in Spanish Narratives. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 645-654.
- Hawach, Anwar (2018). Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12 (25), 119-140.
- Hymes, Dell (1984). Competence and performance in Linguistic theory. En Renira Huxley y Elisabeth Ingram (Eds.), *Language acquisition: Models and methods* (pp. 3-28). Academic Press.
- Hunt, Kellogg W. (1965). *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*. NCTE Research Report No. 3. REIC.
- Hunt, Kellogg W. (1967). *Sentence structure used by superior students in grade four and twelve and by superior adults*. Cooperative Research Project N.º 5-0313. Florida State University.
- Hunt, Kellogg W. (1970). Recent measures in syntactic development. En Mark Lester (Ed.), *Readings in Applied transformational Grammar* (pp. 179-192). Holt, Rinehart and Winston.
- Hunt, Kellogg W. (1977). *Syntactic structures. Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging, 91*. National Council of Teachers of English.
- Jover Rodríguez, Sofía Carolina (2007). *Enseñanza lingüística y enseñanza musical. Propuesta de metodología interdisciplinaria* (Vol. 142). Universidad de Almería.
- Kameen, Patrick (1983). Syntactic Skills and ESL Writing Quality. En Aviva Freedman *et al.* (Eds.), *Learning to Write: First Language/Second language* (pp. 162-170). Longman.
- Lim, Jeongwan (2006). Korean EFL Writers' Composing Processes: An Exploratory Study of College Students. *English Language & Literature Teaching*, 12 (2), 127-152.
- Lomas, Carlos (2006). Enseñar lengua para aprender a comunicar(se). *Lingua Americana*, 10 (19), 111-118.
- López Morales, Humberto (1991). Introducción. En Humberto 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*. La Editorial, UPR.
- López Morales, Humberto *et al.* (2003). *Producción y comprensión de textos*. Netbiblo.
- Manjón-Cabeza, Antonio (2010 [2008]). Algunas observaciones a las técnicas de medición de riqueza sintáctica. En Esteban Tomás Montoro y Juan Antonio Moya (Coords.), *El español en contexto: Actas de las XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza* (pp. 181-189). Universidad de Granada.
- Montenegro, Alied y Aristizábal, Danna (2020). Diferencias en discurso narrativo oral y escrito en niños de La Virginia, Risaralda. *Colección Académica de Ciencias Sociales*, 7 (1), 87-102.
- Moreno, Francisco (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco / Libros.
- Muñoz Arias, Edinson (2014). Diferencias en los índices de subordinación en textos expositivos y argumentativos escritos en japonés y español. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 30, 56-69.
- Muñoz Rigollet, Gloria y Véliz, Mónica (1983). Incidencia del método de combinación de oraciones en la madurez sintáctica y en la calidad general de la composición. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 21, 81-86.



- Muñoz Rigollet, Gloria *et al.* (1985). Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 23, 107-119.
- Muse, Cecilia y Delicia, Darío (2011). Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: análisis de la competencia gramatical en la producción de discursos académicos. (Ponencia). *I Congreso: La expresión escrita y oral en el ámbito universitario y secundario y su didáctica*. La Rioja, Argentina.
- Nussbaum, Luci (1994). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 40-47.
- O'Donnell, Roy C. *et al.* (1967). *Syntax of Kindergarten and Elementary School Children*. NCTE Research Report 8, Champaign [1111]: National Council of Teachers of English.
- Richards, Jack *et al.* (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y enseñanza de lenguas*. Ariel.
- Rodríguez Fonseca, Leonilda (1991). Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria. En Humberto 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). Universidad de Puerto Rico.
- Romo de Merino, Alicia y Jiménez de Martín, Alicia (2000). La madurez sintáctica y su relación con enseñanza de la lengua materna. *Revista Lingüística en el Aula*, 4, 53-72.
- Roulet, Eddy (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Hatier & CREDIF.
- Torres González, Antonia Nelsi (1992). *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife*. [Tesis doctoral, Universidad de la Laguna]. [tesis.bbt.ull.es \(pdf\)](https://tesis.bbt.ull.es/pdf).
- Torres López, María Concepción (2003). Estudio comparativo de complejidad sintáctica en alumnos de Granada. En Juan Antonio Moya e Isabel Montoya (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.
- van Dijk, Teun A. (1983). Estructuras textuales de las noticias de la prensa. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 7-8, 77-105.
- Véliz, Mónica (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 26, 105-140.
- Véliz, Mónica (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios filológicos*, 34, 181-192.



ANEXO I.

Ejemplo de redacción (sujeto de nivel intermedio, ESL/LE).



SUCESOS En Alcorcón

Una psiquiatra brasileña atiende un parto en una oficina de empleo

La médica estaba en el local para apuntarse al paro. Mientras, algunos funcionarios siguieron con su tarea. EL MUNDO. 23-05-12

Escribe un texto sobre algún suceso (un hecho, aventura, peripecia, incidente...) que recuerdes, puedes inventarlo, si no recuerdas ninguno. Recuerda que tienes referirte a la fecha o momento en que ocurrió y tu reacción ante él, diciendo si para ti supuso algún problema y por qué.

Una mañana hace un mes, me levanté y fui al baño. Pero antes de llegar al baño, vi un ladrillo muy grande en la sofá. Era del tamaño de una carpeta, o aún más grande. Y pesó un montón. Fui a buscar a mi novio y él no pudo levantarlo tampoco. No sabíamos si alguien hubiera entrado en la casa, o qué pudiera haber pasado. Hace unas horas, uno ^{de mis} compañeros de piso salió de la habitación. Mi compañero Karim nos dijo que anoche él estaba borracho después de beber con los amigos, y Karim ha visto ni un ladrillo grande, pero muchos ladrillos grandes. Y Karim supo en ese momento que tuvo que coger uno y llevarlo a casa. En camino a casa, Karim vio a una mujer y la ha avisado sobre las buenas noticias: habían muchos ladrillos al final de la calle! Luego Karim llegó a casa, puso el ladrillo en la sofá, y se fue a la cama. Karim no sabe porque lo hubiera llevado a casa, pero todavía se queda en nuestra casa hoy (salvo no en la sofá).



