

Curso 1992/93
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

ANTONIA NELSI TORRES GONZÁLEZ

**Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios
de la zona metropolitana de Tenerife**

Director
HUMBERTO LÓPEZ MORALES



SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

Quiero agradecer al Dr. López Morales el estímulo constante y el apoyo incondicional que en todo momento me ha prestado. Su disponibilidad, precisas indicaciones y permanente orientación han hecho posible la realización de este trabajo.

También deseo mostrar mi agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido, con diversas ayudas puntuales al desarrollo de la investigación y elaboración de la tesis doctoral. En especial, agradezco al Dr. Almeida su colaboración; a la Dra. Rodríguez Fonseca su orientación en el análisis de los textos; y a todos aquellos profesores que han colaborado desinteresadamente en la recogida del material.

En esta ocasión de la culminación de este trabajo de investigación, no puedo olvidar a la Dra. Inmaculada Corrales porque orientó mis primeros pasos y me hizo sentir curiosidad por la labor investigadora.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE	1
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
1. 1. Tema de la investigación.....	10
1. 2. Estado de la cuestión.....	11
1. 2. 1. Antecedentes en el estudio de la complejidad sintáctica	11
1. 2. 2. Investigaciones sobre madurez sintáctica realizadas en el mundo hispanico	16
1. 3. Justificación del tema	45
1. 4. Objetivos	45
1. 5. Definición de las variables	46
1. 6. Hipótesis.....	47
CAPÍTULO II: BASES TEÓRICAS	
2. 1. Marco teórico	53
2. 2. Competencia y actuación	54
2. 3. Madurez sintáctica	55
2. 4. Medición de la madurez sintáctica	60
2. 5. Índices sintácticos propuestos por K. Hunt.....	62
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
3. 1. Universo específico	74
3. 2. La muestra.....	75
3. 2. 1. Estratificación de la muestra	76

3. 3. El <i>corpus</i>	91
3. 4. Segmentación de los textos	91
3. 5. Tabulación de los datos	95

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS

4. 1. Longitud promedio de la unidad terminal	104
4. 2. Longitud promedio de la cláusula	122
4. 3. Promedio de cláusulas por unidad terminal	140
4. 4. Estudio de correlación de Pearson (<i>r</i>)	158

CAPÍTULO V: RESULTADOS DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES

5. 1. Cláusulas adjetivas	162
5. 1. 1. Estudio de las cláusulas adjetivas	178
5. 2. Cláusulas sustantivas	189
5. 2. 1. Funciones de las cláusulas sustantivas	206
5. 3. Cláusulas adverbiales	214
5. 3. 1. Clases de cláusulas adverbiales	231
5. 4. Estudio de correlación de Pearson (<i>r</i>)	237

CAPÍTULO VI: RESULTADOS DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES: MODIFICADORES NOMINALES

6. 1. Calificativos por unidad terminal	243
6. 2. Posesivos por unidad terminal	259
6. 3. Frases preposicionales por unidad terminal	275
6. 4. Aposiciones por unidad terminal	292
6. 5. Estudio de correlación de Pearson (<i>r</i>)	309

CAPÍTULO VII: COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS ÍNDICES DE MADUREZ SINTÁCTICA OBTENIDOS POR OTRAS INVESTIGACIONES EN INGLÉS Y ESPAÑOL

7. 1. Comparación de los índices primarios	313
7. 1. 1. Según la variable curso	313

7. 1. 2. Según las variables curso y centro.....	316
7. 1. 3. Según las variables curso y sexo.....	318
7. 1. 4. Según las variables curso y nivel sociocultural	320
7. 2. Comparación de los índices secundarios.....	322
7. 2. 1. Índices secundarios clausales	322
7. 2. 1. 1. Según la variable curso	322
7. 2. 1. 2. Según las variables curso y centro.....	325
7. 2. 1. 3. Según las variables curso y sexo.....	326
7. 2. 1. 4. Según las variables curso y nivel sociocultural	328
7. 2. 2. Índices secundarios no clausales.....	329
7. 2. 2. 1. Según la variable curso	329
7. 2. 2. 2. Según las variables curso y sexo.....	332

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES

8. 1. Conclusiones de cada índice sintáctico según la variable curso	335
8. 2. Conclusiones de cada índice sintáctico según la variable centro.....	338
8. 3. Conclusiones de cada índice sintáctico según la variable sexo	340
8. 4. Conclusiones de cada índice sintáctico según la variable nivel sociocultural	343
8. 5. Conclusiones de los índices sintácticos como medidas válidas y fiables de madurez sintáctica aplicadas a textos escritos por estudiantes de habla española..	347
8. 6. Conclusiones extraídas al comparar los resultados de los índices de madurez sintáctica en inglés y en el mundo hispanico	351
8. 7. Conclusiones generales	355

BIBLIOGRAFÍA	359
---------------------------	-----

APÉNDICES

1. Gráficas de las variables lingüísticas con las variables sociales	373
2. Nexos utilizados en las cláusulas sustantivas y adverbiales.....	389
3. Modelos de los resultados del SPSS/PC+	410
4. Muestras de algunos textos de los escolares de los tres cursos estudiados	444

INTRODUCCIÓN

En 1964, con la celebración del Primer Coloquio Internacional sobre lingüística aplicada celebrado en Nancy, las investigaciones en esta disciplina adquieren un énfasis especial, a pesar de que la mayoría de los temas tratados giraba en torno a la lingüística estructural o a la generativa.

Cinco años más tarde tuvo lugar el Segundo Congreso Internacional en Cambridge, y ya en él hubo una gran proliferación de investigaciones sobre esta materia. Luego, en 1972, en el Tercer Congreso celebrado en Copenhague se amplía notablemente la concepción de esta disciplina. A partir de este encuentro de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA) estos estudios han ocupado un puesto destacado en las investigaciones lingüísticas.

Esta disciplina trata de solucionar algunos de los problemas que surgen a lo largo de la planificación, organización y aplicación de un programa de enseñanza de lenguas, a través de los planteamientos y métodos de la lingüística, de la sociolingüística, de la psicolingüística y de la etnolingüística. La lingüística aplicada se nutre de las teorías que le proporcionan estas disciplinas para investigar algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas; de ahí que se hable de una ciencia de intersección.

Se distingue de la lingüística teórica porque su finalidad es distinta: primero, porque se propone que el conocimiento científico sea útil en el terreno práctico y, segundo, porque los contenidos son claramente diferentes.

La aplicación de la lingüística a la enseñanza de las lenguas, que se inició con el estudio de las lenguas extranjeras y que recientemente ha venido a ocuparse también de la lengua materna, se hace de una manera indirecta; esta es la causa por la que muchos maestros no ven la utilidad del conocimiento de la lingüística para su trabajo y, por lo que muchos lingüistas, al no estar familiarizados con las necesidades que se plantean en la enseñanza de la lengua en una clase concreta, rechazan la utilidad práctica que éstos puedan prestar con su investigación. Sólo aquellos que conjugan la lingüística con la enseñanza de la lengua ven la utilidad y la relación entre estas dos disciplinas.

La gramática de la lengua materna debe tener planteamientos diferentes a la de una

segunda lengua, pues el gramático que hace sus descripciones para un hablante nativo pretende hacer explícito lo que este ya 'sabe' de su lengua en forma implícita (Pit Corder 1992: 151, 322).

Los objetivos que se plantea la enseñanza de cualquier lengua son:

1) ampliar la competencia comunicativa teniendo en cuenta la diversidad diafásica.

2) en el caso específico de la materna, tener conciencia de las diferencias diatópicas, diastráticas y diafásicas de su lengua a través de los usos lingüísticos y de la reflexión gramatical.

El mundo hispánico, como veremos, también se ha incorporado a estas investigaciones, sobre todo en Chile, en Puerto Rico, en México, en La Argentina y en España. Las investigaciones llevadas a cabo son de gramática, principalmente de estructuras gramaticales utilizadas en diferentes edades, léxicas, y, por último, de adquisición de la lengua desde etapas muy tempranas hasta la edad escolar.

En la presente investigación se persigue diagnosticar la situación en cuanto a la madurez sintáctica de los estudiantes de tres cursos de la enseñanza no universitaria en Tenerife; a partir de la descripción del desarrollo de la sintaxis en estos escolares podremos conocer qué estructuras son propias de unas edades y cuáles debe ir incorporando la enseñanza para mejorar su competencia comunicativa. Tendremos, además, un diagnóstico que nos ayude a programar el aprendizaje atendiendo a las necesidades presentadas.

A través de los datos arrojados por esta investigación sabremos si los estudiantes son capaces de escribir oraciones más extensas y estructuralmente más complejas según avanzan en la escolaridad. Si a esto le añadimos que aplicando un conjunto de ejercicios apropiados para enriquecer y ampliar las estructuras sintácticas, mejoraremos la expresión escrita de los estudiantes, lograremos que se cumpla uno de los objetivos principales de la enseñanza de la lengua.

El trabajo se ha organizado en ocho capítulos. En el primero se presentan sus objetivos, se examinan los estudios existentes en inglés y en español, y se establecen las hipótesis de nuestra investigación. En el segundo capítulo mostramos los presupuestos teóricos en que se basa este estudio, los conceptos *competencia* y *actuación*, el de madurez sintáctica, su medición, los índices sintácticos propuestos por Kellogg W. Hunt y algunas modificaciones que hemos creído conveniente adoptar. En el tercero exponemos la metodología de la investigación: la estratificación de la muestra según las cuatro variables seleccionadas, el *corpus*, la segmentación de los textos y una breve explicación del programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) y de los estadígrafos o de las pruebas llevados a cabo.

En los capítulos cuarto, quinto y sexto, presentamos los resultados de este trabajo. En el cuarto, lo relativo a los índices primarios, en el quinto, los índices secundarios clausales y en el sexto, los secundarios no clausales.

En el séptimo establecemos unas comparaciones con los resultados obtenidos en otros estudios llevados a cabo en distintos países con la metodología de K. Hunt; en la medida de lo posible comparamos los datos atendiendo a las variables curso, centro, sexo y nivel sociocultural.

Las conclusiones que se desprenden de los resultados, según las hipótesis planteadas al principio del trabajo, las presentamos en el capítulo octavo.

Completa este estudio una bibliografía especializada y un conjunto de apéndices.

CAPÍTULO I
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. 1. TEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El tema de esta investigación es la madurez sintáctica en escolares no-universitarios de la zona metropolitana de Tenerife.

Con este estudio queremos analizar y cuantificar el desarrollo sintáctico de la lengua escrita por estudiantes de la enseñanza primaria y secundaria, para así obtener una visión clara de sus parámetros de crecimiento-promedio según los cursos y según las variables independientes estudiadas.

Nos hemos planteado este tema porque como enseñantes hemos compartido la idea de que los escritos de nuestros estudiantes no sólo se diferencian por su coherencia, por su léxico, por su cohesión y por sus rasgos formales, sino por las estructuras sintácticas, las que, además, influyen en la eficacia de su comprensión y su expresión. Esta intuición, y en muchos casos comprobación, nos indujo a interesarnos por esta faceta de la sintaxis.

El conocer los presupuestos teóricos de Kellogg W. Hunt sobre madurez sintáctica nos permitió investigar temas directamente relacionados con un aspecto importante de la enseñanza del español como lengua materna. Nos adentramos a trabajar en este asunto a fin de diagnosticar el grado de madurez sintáctica de los estudiantes de cuarto y de octavo cursos de Educación General Básica (EGB) y del Curso de Orientación Universitaria (COU), por las implicaciones pedagógicas que estos resultados pudieran tener.

1. 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. 2. 1. ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DE LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA

Fue en los Estados Unidos donde se realizaron los primeros estudios para cuantificar la madurez o complejidad sintáctica de textos escritos. John E. Anderson (1937) evaluó a través de métodos estadísticos el índice de subordinadas realizado por Lou L. La Brant (1933); aunque llega a conclusiones no muy positivas en cuanto a este índice de subordinación, se da cuenta de que hay un campo muy amplio de estudio para establecer índices apropiados que midan la complejidad sintáctica.

Hasta la década de los sesenta no se retoma esta línea de investigación, presentándose entonces nuevos índices de medición; así K. W. Hunt (1965) analiza las redacciones de tema libre de escolares norteamericanos de cuarto, octavo y duodécimo grados; de cada composición selecciona las primeras mil palabras. Asimismo estudió dieciocho artículos, publicados en las revistas *Harper's* y *Atlantic*, nueve de cada una, de los que se analizaron también las mil primeras palabras de cada artículo; generalmente el modo de discurso utilizado por los escritores era el expositivo, pero en alguno se entremezclaba el narrativo. Después de analizar las composiciones siguiendo los índices tradicionales, esclareció sus limitaciones y de ahí que propusiera tres nuevos índices para medir la complejidad sintáctica:

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

Para ello definió las dos unidades básicas: A) La unidad terminal es "la unidad más corta en que puede dividirse una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo". La llama "terminal" porque es gramaticalmente aceptable iniciarla con letra mayúscula y terminarla con punto o signos de interrogación o admiración.

B) La cláusula la definió como "un sujeto o un conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un conjunto finito de verbos coordinados". Como expone Mónica Véliz (1986: 18) "el concepto de cláusula de Hunt corresponde en general a lo que en la tradición gramatical del español se designa como oración simple, oración subordinada y oración subordinante".

El definir estas dos unidades fue muy ventajoso, porque permite separar las oraciones independientemente de la puntuación asignada por el escolar; además, son conceptos claros que facilitan la segmentación de los enunciados.

En 1967, K. Hunt aplicó sus índices sintácticos a nueve niños y a nueve niñas de los

mismos cursos cuarto, octavo y duodécimo con cociente intelectual entre 90 -110 y otro grupo de escolares con cociente intelectual de 130 o superior. Compara los resultados con los obtenidos en 1965 con los "escritores diestros" o profesionales. Analizó un *corpus* de setenta y dos mil palabras. Aplicó pruebas estadísticas para verificar cuál de las medidas sintácticas permitía discriminar mejor la madurez sintáctica de ese grupo analizado. Hunt, en esta investigación, llega a las siguientes conclusiones:

1.^a Los escolares desde cuarto a duodécimo van aumentando el número de palabras por cláusula y los adultos diestros lo sobrepasan aún más.

2.^a Según avanzan en la escolaridad, tienden a escribir más cláusulas por unidad terminal; mientras que los adultos diestros no sobrepasan significativamente los promedios del duodécimo grado.

3.^a El índice de palabras por unidad terminal es el producto aritmético del de palabras por cláusula y del de cláusulas por unidad terminal; al aumentar ambos índices a través de los años de escolaridad, es normal que aumente, también, el promedio de palabras por unidad terminal. Esta tendencia es aún mayor en los escritores diestros.

4.^a Al avanzar en la escolaridad, van reduciendo el número de unidades terminales, sobre todo entre cuarto y octavo grados. Los escritores profesionales escriben más o menos el mismo número que los estudiantes de los niveles medio y superior.

5.^a En los grados menores, el número de palabras por oración no es una medida válida.

6.^a El mejor de estos índices para medir la madurez sintáctica es el de la longitud de la unidad terminal para escolares de duodécimo grado con cociente de inteligencia medio; en segundo lugar, la longitud de la cláusula; en tercer lugar, promedio de cláusulas por unidad terminal y en último lugar, palabras por oración.

7.^a Para los adultos diestros, la longitud de la cláusula es un índice tan válido como la longitud de la unidad terminal.

Por tanto Hunt demostró con sus investigaciones que la complejidad de las estructuras sintácticas de los escolares va desarrollándose de acuerdo con el avance en la escolaridad.

Además, al analizar las cláusulas subordinadas, observó que todas crecen con la escolaridad, pero no en la misma proporción; las subordinadas adjetivas aumentan a través de toda la enseñanza, no se ven afectadas por el modo de discurso y parecen constituir el índice más importante para medir la complejidad sintáctica; mientras que las adverbiales presentan un mayor crecimiento en los primeros cursos, porque su límite se alcanza pronto y luego dependen del tema

o del modo de discurso. Las cláusulas sustantivas no parecen ser un índice confiable de madurez sintáctica sino que dependen más bien de la variable modo de discurso y tema.

Al mismo tiempo, Roy C. O'Donnell *et alii* (1967) realizaron una investigación en el lenguaje de escolares de 'kindergarten' y escuela primaria sobre sintaxis infantil, utilizando la longitud de la U-T como una medida para estudiar el desarrollo del discurso, tanto oral como escrito. Al analizar el promedio de U-T y el de transformaciones realizadas por U-T, encontraron una correlación positiva entre el aumento de palabras por U-T y el aumento de transformaciones. De ahí que concluyeran que la longitud de la U-T era un indicador válido, en el caso de muestras grandes, para medir el desarrollo sintáctico de los escolares. O'Donnell *et alii* analizaron los cursos de tercero, quinto y séptimo y sus resultados coincidieron con los de Hunt (1965) para los cursos de cuarto y de octavo, al corroborar un crecimiento progresivo en relación con el avance en la escolaridad en todos los índices sintácticos aplicados.

O'Donnell (1968), por su parte, aplicó los índices de Hunt a muestras más pequeñas de escolares de la enseñanza primaria y superior. Los resultados demostraron que la longitud de la U-T como el número de cláusulas por U-T aumentaron juntos en los niveles más bajos; sin embargo la longitud de la cláusula en los niveles más altos fue la que permitió la mayor complejidad sintáctica. Por ello la longitud de la U-T se consideró un índice muy útil para medir el crecimiento de la complejidad sintáctica en diferentes edades, al ir enlazada con otros dos factores. O'Donnell consideró que aunque los tres índices crecieron con la escolaridad, no había pruebas que pudieran medir la complejidad de las estructuras de un individuo en diferentes situaciones. Indicó también que los índices basados en la longitud promedio de sus unidades sintáctica no discriminaban entre las varias formas en que podían extenderse o ampliarse.

Estas dos investigaciones de Hunt (1965) y O'Donnell (1967) se basaron en dos clases diferentes de redacción libre. Hunt utilizó el trabajo regular realizado en clase de inglés; O'Donnell recogió las redacciones a través de la proyección de dos películas cortas a las que les suprimieron el sonido. Sin embargo, el tema o el tratamiento del tema no lo tomaron como variable, porque los adultos generalmente tienden a retocarlo y a complicarlo, lo que podría confundir y hacer pensar que las estructuras son más complejas por ello y no por la edad o por la capacidad de los escritores.

De ahí que Hunt (1970c) realizara otra investigación en la que controló el tema y estudió las estructuras sintácticas de estudiantes de distintas edades y con distintos niveles de habilidad dentro de un mismo curso y, además, redacciones de adultos. Los sujetos estudiados eran

estudiantes de cuarto, sexto, octavo, décimo y duodécimo, adultos (bomberos, alumnos de escuela superior) y adultos diestros (escritores profesionales). Utilizó el texto expositivo "El aluminio", confeccionado por O'Donnell (1965-66), que consistía en reelaborar, a través del método de combinación de oraciones, las treinta y dos oraciones en un texto "mejor", sin eliminar ninguna información. Las conclusiones a las que llegó fueron las siguientes:

1.^a Los escritores profesionales y los estudiantes mostraron las mismas características en este ejercicio que en los anteriores de tema libre.

2.^a En cuanto a la longitud de la cláusula, los estudiantes mayores escriben cláusulas más extensas; estas medias son significativamente diferentes en intervalos de dos años. Los escritores diestros escriben cláusulas mucho más extensas que los estudiantes de duodécimo.

3.^a La longitud de la U-T es más extensa en los escolares mayores. Los adultos diestros escriben unidades terminales mucho más largas que los escolares de duodécimo.

4.^a La habilidad de los escolares repercutió en el resultado de las medias; los escolares de capacidad superior obtuvieron medias más altas que los de capacidad media y éstos, más altas que los de capacidad inferior, excepto en cuarto curso y para la longitud de la unidad terminal.

5.^a La longitud de la cláusula es el índice más relacionado con la edad cronológica y mental.

Otros investigadores han continuado el estudio de madurez sintáctica, como Walter Loban (1961, 1963, 1976), O'Donnell (1976), Stephen P. Witte y R. E. Sadowsky (1978) y Murray F. Stewart (1978) entre otros. Unos han trabajado con los índices de Hunt, frente a otros que los han cuestionado.

O'Donnell (1976) analizó los índices presentados por A. I. Endicott (1973), quien propuso una escala para medir la complejidad sintáctica. O'Donnell concluyó que aunque la escala propuesta por Endicott sirve para discriminar un tipo de escritura de otro, no es evidente que siempre prime la estructura más madura. Pero debemos decir que este modelo no es definitivo, porque no se ha sometido a una evaluación empírica.

L. S. Golub y C. Kidder (1974) propusieron un "índice de densidad sintáctica"; su unidad, también, es la unidad terminal. Con este índice quieren saber qué estructuras sintácticas específicas utilizan los escolares y, además, cuáles son superiores, medias o inferiores para sus maestros. O'Donnell analizó treinta y dos composiciones de escolares de noveno grado y concluyó que el índice de longitud de la unidad terminal es una medida más precisa que el "índice de densidad sintáctica" de Golub y Kidder; tiene mayor validez estadística que las presentadas

por Endicott, pero son menos precisas de lo que parecen. O'Donnell expone que los índices de Endicott y los de Golub y Kidder parecen tener más capacidad de discriminación entre diferentes estructuras sintácticas que los de Hunt; sin embargo no se sabe cuál debe ser el tamaño de la muestra ni qué modos de discurso deben tomarse en cuenta en la investigación.

Los tres índices de Endicott, de Golub y Kidder y de Hunt corroboran diferencias sintácticas en los sujetos, si se trabaja con una muestra grande y diversa. La ventaja de los índices de Hunt es que se trata de un método sencillo y práctico para medir las estructuras sintácticas de textos escritos por escolares y adultos.

Otros investigadores han estudiado cómo influye el modo de discurso en el empleo de estructuras sintácticas; ya Hunt indicó que la frecuencia de las cláusulas sustantivas y adverbiales dependían del modo de discurso entre otras variables, y las adjetivas, no. Marion Crowhurst (1978), M. Crowhurst y Gene L. Piché (1979) y S.P. Witte y A. Davis (1980) han utilizado los índices de Hunt para investigar las incidencias del modo de discurso en el inglés y han encontrado diferencias significativas, sobre todo en el promedio de la longitud de la unidad terminal; de ahí que se haya corroborado que el modo de discurso afecta la complejidad sintáctica.

1. 2. 2. INVESTIGACIONES SOBRE MADUREZ SINTÁCTICA REALIZADAS EN EL MUNDO HISPÁNICO

Se han realizado varios trabajos para conocer y poder evaluar la madurez sintáctica de los escolares en el mundo hispánico, en Chile, en México, en Santiago de los Caballeros (República Dominicana), en Puerto Rico y en Tenerife. Todas estas investigaciones han sido realizadas bajo los presupuestos de K. Hunt, y se ha comprobado que los índices sintácticos establecidos por él son medidas válidas y confiables de madurez sintáctica al ser aplicados a textos escritos en lengua española; además se ha confirmado que según se asciende en la escolaridad hay un aumento de los índices primarios.

En Chile se han llevado a cabo varias investigaciones sobre el desarrollo de madurez sintáctica: Gloria Muñoz y Mónica Véliz (1983), M. Véliz, G. Muñoz y Max S. Echeverría (1985), M. Véliz (1986)¹, y M. Véliz, G. Muñoz y M. S. Echeverría, Alba Valencia, Emilio Ávila y Nicolás Núñez (1991).

En México, contamos con el trabajo de María Eugenia Herrera Lima (1991), M. E. Herrera Lima, Gloria Báez Pinal, Alejandra Viguera Ávila, Judith Martínez Hernández, Ana María López, Rocío Mandujano y Elsa Barragán Molina (1990).

Liliana de Olloqui de Montenegro (1991) en Santiago de los Caballeros (República Dominicana), realizó el estudio llamado "La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna".

En Puerto Rico, se han llevado a cabo varios trabajos sobre el desarrollo de la madurez sintáctica, realizados por Leonilda Rodríguez Fonseca (1989, 1990, 1991a, 1991b), Irma Vázquez (1991) y Lydia E. Espinet de Jesús (1992).

En España, sólo contamos hasta la fecha con tres trabajos realizados en Tenerife por Antonia Nelsi Torres González (1991, 1992, 1993).

La investigación de Véliz (1986) es pionera y ha marcado la pauta para los otros trabajos llevados a cabo en el español. Define la madurez sintáctica, siguiendo a Hunt, "como la capacidad para producir unidades sintácticas estructuralmente complejas" (41-42). Para medirla analiza los índices primarios y secundarios. Los primeros consisten en hallar la:

1. Longitud promedio de la unidad terminal.
2. Longitud promedio de la cláusula, y el

¹ Esta investigación permanece inédita; la autora ha publicado dos trabajos posteriores a la tesis (Véliz 1987 y 1988).

3. Promedio de cláusulas por unidad terminal.

Los índices secundarios estudian el:

1. Promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal.
2. Promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal.
3. Promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal.
4. Promedio de calificativos por unidad terminal.
5. Promedio de posesivos por unidad terminal.
6. Promedio de frases preposicionales por unidad terminal.
7. Promedio de aposiciones por unidad terminal.
8. Promedio de infinitivos por unidad terminal.
9. Promedio de gerundios por unidad terminal.
10. Promedio de participios-adjetivos por unidad terminal.
11. Promedio de participios-predicativos por unidad terminal.

La autora planteó dos hipótesis centrales: una, que las estructuras oracionales se hacen más complejas, según se avanza en la edad cronológica y mental; dos, los índices primarios son medidas válidas y confiables de madurez sintáctica para textos de escolares de habla española.

Analiza estos dos índices —los primarios y los secundarios— en cinco cursos: cuarto básico (9 años y 9 meses), sexto básico (11 años y 2 meses), octavo básico (13 años y 2 meses), segundo medio (15 años y 3 meses) y cuarto medio (17 años y 2 meses). La muestra está constituida por cincuenta sujetos de un colegio privado de Concepción, diez por cada curso, cinco niños y cinco niñas. Sus familias pertenecen a un estrato socio-económico medio alto. También analizó nueve fragmentos de prosa literaria y cinco de prosa periodística de escritores profesionales para poder saber en qué nivel se encontraban los estudiantes de cuarto medio.

Esta investigadora trabajó con dos composiciones por sujeto. Una, la narración de la película "El extraterrestre" y la otra, también una narración imaginada sobre las aventuras de un terrestre en otros planetas. Las dos composiciones debían tener alrededor de doscientas cincuenta palabras cada una. Analizar dos textos de cada sujeto aseguraba la confiabilidad de la medición.

El análisis de las composiciones se realizó teniendo en cuenta la metodología de K. W. Hunt en sus trabajos de 1965 y 1967. Es necesario, por tanto, precisar los conceptos de las dos unidades con las que se trabajan; Véliz las define así: *Unidad Terminal*, "una construcción constituida por una cláusula principal más las cláusulas subordinadas que puedan ir añadidas o incrustadas en ellas" (53) y *cláusula*, "una construcción libre o dependiente, articulada en sujeto y

predicado, con el verbo en forma personal" (50).

Después de haber analizado tanto los índices primarios como secundarios, además de otras cuestiones como la protosubordinación, llega a las siguientes conclusiones:

A. Diferencias en las estructuras sintácticas utilizadas por los escolares en los cinco cursos estudiados

1.^a Las unidades terminales y las cláusulas son significativamente más largas y complejas en los cursos superiores que en los inferiores. Además, los promedios de los índices de madurez sintáctica son todos significativos, excepto el de Cl Sust/U-T, Part-Adj/U-T, Participios-Predicativos/U-T, Gerundios/U-T. La mayor longitud y la complejidad de las unidades sintácticas son debidas a que se añaden con una frecuencia más alta estructuras clausales (excepto las sustantivas) y no clausales como los calificativos, posesivos, frases preposicionales, aposiciones e infinitivos.

2.^a La yuxtaposición y la coordinación van decreciendo según se avanza de curso, se comprueba con el índice de coordinación (U-T/O), cuyos promedios van descendiendo significativamente a medida que aumenta la escolaridad. Mientras que la subordinación va creciendo significativamente como indica el índice de cláusula por unidad terminal (Cl/U-T). Este desarrollo sintáctico, que supone la aplicación con mayor frecuencia de procesos de incrustación y elisión se manifiesta en la mayor precisión, coherencia y organización que va adquiriendo el discurso escrito de los escolares.

3.^a Los rasgos sintácticos analizados que se han revelado como característicos de la escritura de los escolares de cursos inferiores y superiores coinciden con los que Lope Blanch (1987: 74-79) ha señalado como característicos de la sintaxis del habla popular y culta, respectivamente, de la Ciudad de México.

B. Crecimiento sintáctico en los escritores

1.^a El crecimiento sintáctico no termina en el último curso de la secundaria, sino que sigue avanzando; así lo demuestra el estudio hecho a los escritores.

2.^a Las unidades terminales y las cláusulas de los escritores son más largas y complejas que las producidas por los escolares. Sobre todo, aumentan significativamente en las cláusulas adjetivas y en los modificadores nominales: calificativos y frases preposicionales. También en los escritores la frecuencia de cláusulas adverbiales, de gerundios y de participios es superior a la de

los escolares.

3.^a Véliz no encontró diferencias importantes en la frecuencia de los posesivos, aposiciones e infinitivos entre los escolares y los escritores, por lo que concluye que estas estructuras ya están adquiridas en el último curso de la secundaria.

4.^a Sin embargo, en las cláusulas sustantivas, los escolares alcanzaron un porcentaje más alto que los escritores; la razón puede ser debida —como señala la autora— a que los escolares incluyeron discursos indirectos en las narraciones y los escritores analizados no lo hicieron.

C. Estructuras de dominio tardío

1.^a Véliz comprobó que hay ciertos aspectos sintácticos que tardan en dominarse y que su aprendizaje se prolonga a través de la primaria y de la secundaria. Pues el hecho de que vaya aumentando el promedio de la longitud y de la complejidad de las cláusulas y de las unidades terminales de curso a curso, no quiere decir que todos los escolares las utilicen y que además dominen en toda su complejidad ciertas estructuras como las cláusulas adjetivas y adverbiales.

2.^a Las adjetivas introducidas por *que* en función de sujeto o complemento directo son conocidas por cuarto básico, igual que las iniciadas por el adverbio relativo *donde* y las nominalizadas por *lo que*.

3.^a Las cláusulas adjetivas donde el relativo *que* funciona como complemento circunstancial, las introducidas por *cuyo*, *cual*, y otros tipos de nominalizaciones prolongan su adquisición más allá de cuarto básico, llegando incluso a cuarto medio, lo que indica la complejidad de estas estructuras.

4.^a La cláusula adverbial temporal introducida por *hasta que* es difícil de dominar, pues algunos sujetos del último curso de la secundaria (cuarto medio) la mantienen como una estructura de transición y la utilizan como protosubordinación.

Los diferentes tipos de subordinadas sustantivas y adverbiales no fueron estudiadas en este trabajo.

D. Paralelismo entre la adquisición de la madurez sintáctica en español y en inglés

1.^a Es notable el paralelismo que hay en estas dos lenguas en cuanto al proceso de adquisición de la madurez sintáctica. Se experimenta una expansión semejante en las unidades terminales por la incorporación de subordinación de cláusulas o elementos. Y sobre todo, esta expansión es más frecuente en las frases nominales.

2.^a Las cláusulas relativas son los mejores indicadores de madurez en las dos lenguas, porque su aumento es constante a través de los cursos estudiados y más allá.

3.^a Las cláusulas sustantivas no dependen de la madurez de los sujetos, sino de factores relacionados con el discurso.

4.^a No se establece paralelismo entre las dos lenguas en las cláusulas adverbiales. En inglés, aumenta en los primeros cursos y su crecimiento parece detenerse en el final de la educación media, mientras que en español su crecimiento avanza tanto en la primaria como la secundaria y puede continuar.

E. Instrumentos de medición

1.^a En conjunto, los índices de madurez sintáctica utilizados en esta investigación han probado ser un instrumento útil para el estudio cuantitativo de la lengua escrita por sujetos de edades de amplio rango.

2.^a Para los índices primarios, Véliz expone que el mejor índice para medir la complejidad sintáctica es la longitud de la unidad terminal. Luego le sigue la longitud de la cláusula y por último el índice de cláusulas subordinadas por unidad terminal, pues éste presenta mucha "inestabilidad" (197).

3.^a Aquellos índices secundarios que resultan válidos y confiables de la expansión de las unidades terminales son los siguientes: Cláusulas Adjetivas/U-T, Infinitivos/U-T, Calificativos/U-T y Frases preposicionales/U-T.

4.^a El resto de los índices secundarios no son tan válidos: por ejemplo, las cláusulas sustantivas aun cuando tienen un comportamiento muy estable, no son buenos indicadores de madurez (198); las adverbiales muestran un comportamiento diferente en cuanto a la escolaridad, pero con escasa estabilidad. Los gerundios/U-T y los participios-predicativos/U-T no han quedado con una situación clara; parece que no son útiles para establecer diferencias de madurez en el período escolar y tampoco se sabe con respecto a otras etapas; es necesario tener más información. Los posesivos/U-T y las aposiciones/U-T son índices eficaces para las etapas iniciales e intermedias de desarrollo, después su validez parece discutible. Los participios-adjetivos/U-T cuya frecuencia es baja en la primaria y secundaria, parece que pueden ser indicadores válidos en etapas más avanzadas del desarrollo sintáctico.

En esta investigación no se han tenido en cuenta los factores socioculturales, porque todos los sujetos pertenecían al estrato medio alto. Además, sólo se utilizaron textos narrativos y no

descriptivos, ni argumentativos, ni expositivos. El estudio de estos dos conjuntos de factores —los sociales y los textuales— pueden proporcionar más información sobre el desarrollo de la madurez sintáctica.

También en Chile nos encontramos con el interesante y provechoso trabajo de M. Véliz, G. Muñoz y M. S. Echeverría (1985). La hipótesis que se plantearon los autores fueron dos:

1.^a El grupo experimental que ha sido adiestrado en el método de combinación de oraciones obtendrá promedios significativamente mayores en los índices primarios que el grupo de control.

2.^a El grupo experimental alcanzará un progreso más significativo y obtendrá una mayor calidad en las composiciones que el grupo de control.

La muestra la constituyen los 57 alumnos de Pedagogía en alemán, francés e inglés que cursaban el segundo año de sus respectivas carreras en 1983. De ellos, 28 constituyeron el grupo experimental y 29, el grupo de control.

Las pruebas que se realizaron fueron 'Pretest y Postest'. Para el 'pretest' escribieron una composición argumentativa con dos temas, A y B; la mitad de la clase desarrolló el tema A y la otra mitad el B. Y en el 'postest', que lo realizaron en el curso siguiente —1984—, los que habían hecho el tema A, tuvieron que realizar el tema B y viceversa.

El grupo de control recibió la materia propia de su asignatura; mientras que el grupo experimental recibió la materia del programa más reducida y, a cambio, se le ejercitó en la técnica de combinación de oraciones. Por una parte, estructuras y, por otra, ejercicios para constituir párrafos. Las estructuras básicas que se ejercitaron fueron: aposiciones; frases de infinitivo, de gerundio y de participio; oraciones subordinadas adjetivas, sustantivas y adverbiales (lugar, tiempo, modo, cantidad; causales, concesivas, consecutivas, condicionales, comparativas) (111). (Los ejercicios de combinación de oraciones lo ejemplifica en el apéndice 1, titulado "El cazador").

Con el análisis de los 'pretest' y 'postest' de los dos grupos se obtuvieron los índices de madurez sintáctica y se evaluó la calidad de las composiciones. La madurez sintáctica se midió con los tres índices primarios de Hunt: longitud de la Unidad-T, longitud de la cláusula y cláusulas por Unidad-T; la calidad de la composición se realizó a través de dos métodos: uno, holístico o impresionista, que consistió en asignarle a cada composición una calificación de 1 a 7, de acuerdo con los elementos formales y de contenido, y segundo, una evaluación analítica con cinco criterios que son: 1. organización del texto, 2. ideas expresadas, 3. morfosintaxis, 4.

vocabulario, 5. ortografía y presentación.

Los resultados indican que en el 'pretest' los del grupo de control tienen índices más altos que los del grupo experimental.

El grupo de control no obtiene progresos significativos comparando las dos pruebas, mientras que el grupo experimental mejora significativamente para L/U-T CL/U-T y no en L/CL. En términos cuantitativos, se puede decir que el método de combinación de oraciones extiende el promedio de unidades terminales y complica su estructura sintáctica.

Por tanto se cumple la primera hipótesis planteada en cuanto al número de palabras por U-T y al número de cláusulas por unidad terminal; sin embargo, no queda corroborado en el número de palabras por cláusulas.

En cuanto a la segunda hipótesis, el grupo experimental alcanzará un progreso mayor que el grupo de control en la calidad general de la composición; las composiciones iniciales de ambos grupos fueron calificadas en el mismo nivel por los educadores. Sin embargo en el 'postest' muestran una diferencia de 0.13 en una escala de 1 a 7 a favor del grupo experimental, pero esta diferencia no es significativa de acuerdo con el valor t (0.59).

Al comparar los progresos intergrupales de acuerdo con los puntajes holísticos promedios de las dos pruebas, se observa que ambos grupos mejoran significativamente la calidad general de la composición; pero el valor de t para el grupo experimental es mayor que para el grupo de control (2.85 y 2.64). Por tanto se confirma la segunda hipótesis.

Los resultados de la evaluación analítica permitieron concluir que en el 'pretest' el grupo de control es superior significativamente al experimental en la Ideas y en el Vocabulario. Al comparar el 'pretest' y 'postest' de ambos grupos, se observó que el grupo experimental obtiene un progreso significativo en los cinco criterios de la evaluación analítica, mientras que en el grupo de control el progreso es menor y sólo es significativo su aumento en Organización, Vocabulario y Ortografía.

Con esta investigación se demostró que: 1.º Se puede intervenir en el desarrollo de la madurez sintáctica de estudiantes universitarios cuya lengua materna es el español.

2.º La madurez sintáctica puede evaluarse objetivamente a través de los índices sintácticos de Kellogg Hunt.

3.º La metodología de combinación de oraciones es eficaz tanto para desarrollar la madurez sintáctica como para mejorar la calidad de la composición en estudiantes universitarios.

Otra investigación realizada en Chile, concretamente en Concepción y en Santiago de

Chile, presenta un gran avance porque estudia variables que pueden dar nuevos datos para el conocimiento del desarrollo sintáctico, como la sociocultural, la regionalidad, tipo de centro (público, privado) y modo de discurso (narrativo, expositivo y argumentativo). Fue realizada por M. Véliz, G. Muñoz, M. S. Echeverría de la Universidad de Concepción y A. Valencia, E. Ávila y N. Núñez de la Universidad de Chile. En esta investigación los objetivos que se han propuesto son dos:

1.º Evaluar el desarrollo sintáctico de textos escritos por estudiantes chilenos en el último año de la enseñanza secundaria, y

2.º Ver cómo influyen las siguientes variables independientes: nivel socioeconómico, régimen de estudios (público, privado), regionalidad, sexo y modo de discurso.

La muestra la constituyen 308 estudiantes de 4º Medio (último año de la secundaria) estratificada de acuerdo a las variables señaladas.

La variable sociocultural comprende tres estratos: alto, medio y bajo, establecidos a través de parámetros de escolaridad, ocupación e ingreso de los padres.

En la variable regionalidad, diferenciaron tres zonas: norte, metropolitana y sur de Chile.

En la variable régimen de estudios o tipo de enseñanza, distinguieron: fiscales o municipalizados (públicos) y particulares (privados).

En la variable modo de discurso tuvieron en cuenta tres clases: narrativo, descriptivo y argumentativo.

Estudiaron los índices primarios (longitud de la unidad terminal y de la cláusula, y promedio de cláusulas por unidad terminal); promedio de cláusulas adjetivas, sustantivas y adverbiales por unidad terminal; así como el promedio de infinitivos, gerundios y participios por unidad terminal.

Las conclusiones generales que se obtienen de esta investigación son:

1.ª La hipótesis planteada sobre el nivel socioeconómico y el régimen de estudios no se cumple, pues los porcentajes más altos ocurren en los escolares de menos recursos y en los de centros públicos.

2.ª Al hacer el análisis cualitativo, se observó que "no siempre van asociadas la coherencia y organización del discurso con la mayor longitud y complejidad sintáctica de las unidades (L/U-T y CL/U-T)" (80). Los autores se encontraron con composiciones con promedios altos en L/U-T, L/CL, CL/U-T y CL ADJ/U-T que resultaban difíciles de leer y de interpretar por tener oraciones muy largas y complejas. Por otra parte, composiciones con

promedios menores tenían una mejor calidad.

3.º La conclusión anterior los llevó a pensar que el proceso de madurez sintáctica en los escolares pasa por varias etapas, una de ellas es la que utiliza los mecanismos de subordinación sin control, realizando oraciones muy extensas y complicadas. Los escolares de niveles socioeconómicos bajos y de centros públicos estaban pasando por esa etapa, hasta que obtienen conciencia de que hay límites para la extensión de las unidades y de la subordinación. Superada esta etapa, llegan a realizar estructuras más simples y con menos extensión, pero con más coherencia y con mejor organización en los textos, como hacen los escolares de nivel socioeconómico alto y de centros privados.

4.º "Los índices sintácticos deben considerarse sólo como indicaciones técnicas de la estructuración sintáctica de los discursos" (80) y ése es el concepto que debe tenerse sobre madurez sintáctica, porque el aumento de los índices no siempre equivale a un discurso cualitativamente mejor. Para estudiar las etapas y transiciones de la sintaxis es necesario realizar estudios longitudinales.

5.º El modo de discurso es el más relevante en esta investigación, pues las composiciones expositivas y argumentativas alcanzan una mayor complejidad sintáctica que las narrativas.

En **México** Herrera Lima (1991) estudia los índices primarios en 120 sujetos, pertenecientes a tres cursos: segundo, cuarto y sexto, 40 de cada grado. Todos son alumnos regulares de 10 escuelas públicas de la Ciudad de México y del estrato socio-económico más bajo del espectro. El tema fue controlado y la extensión de la composición no se limitó.

Los resultados demuestran que hay un aumento del número de palabras según se avanza en la escolaridad y que el crecimiento se experimenta sobre todo de segundo a cuarto curso y no tanto de cuarto a sexto. Estos resultados coinciden, según la autora, con los obtenidos en los niños de habla inglesa y española.

Comprobó que las unidades terminales de menos de diez, nueve y ocho palabras van aumentando según se asciende en la escolaridad en los tres grupos. Sin embargo, la longitud de la cláusula no obtuvo el mismo comportamiento, pues hay un descenso de segundo a cuarto y luego un aumento de cuarto a sexto. Herrera Lima lo justifica diciendo que en esta primera etapa "el niño empieza a conocer y manejar los diferentes nexos subordinantes e inicia la sustitución de elementos, generalmente nominales, por oraciones subordinadas pero de pequeña extensión; se trata de pequeñas cláusulas que sustituyen a las cadena de oraciones coordinadas con *y* o con *entonces* o *después*, o simplemente yuxtapuestas, producidas por los niños de segundo grado"

(218). Además, subraya lo poco estudiada que está la lengua española manejada por los alumnos de segundo y cuarto. El tercer índice, el promedio de cláusulas por unidad terminal, ofrecen resultados que corroboran lo previsto: va aumentando la subordinación de acuerdo con el avance en la escolaridad y además, el crecimiento es paralelo de un curso a otro. No obstante, la disminución de la longitud de la cláusula en cuarto, justificada por Herrera Lima por el incremento de la subordinación, no se corrobora con el crecimiento paralelo entre los cursos que muestran sus datos.

Se llevó a cabo un estudio de intercorrelación y se comprobó que los índices primarios se comportan de modo distinto según los cursos. Así los escritos de los niños de cursos inferiores tienen menos cláusulas subordinadas; además, el aumento de palabras en cuarto curso está más en relación con el incremento de subordinación que con la longitud promedio de la cláusula.

A continuación ofrece el análisis de las clases de cláusulas subordinadas por cursos y la comparación entre segundo y cuarto y entre cuarto y sexto.

María Eugenia Herrera Lima, Gloria Báez Pinal, Alejandra Vigueras Ávila, Judith Martínez Hernández, Ana María López, Rocío Mandujano, Elsa Barragán Molina (1990) realizaron un estudio comparativo en tres ciudades de México: Distrito Federal, capital de la república mexicana; Guanajuato, situada en el centro del país; y Saltillo, capital del Estado de Coahuila, localizado en el norte. Este trabajo se inscribe en el proyecto denominado "Planeación de la Enseñanza de la Lengua Materna" que pretende obtener la caracterización lingüística de los escolares del nivel básico de México.

El propósito era demostrar si la variable socioeconómica es significativa en este aspecto de la gramática, ya que en una investigación anterior Herrera (1989) no encontró diferencias; incluso llegó a analizar cualitativamente los textos de los escolares y tampoco halló características que pudieran atribuirse a este factor; de ahí que en el presente trabajo que comento se planteara que la deficiente competencia lingüística de estos escolares era debida más al enfoque teórico de la enseñanza, y a los presupuestos que subyacen en los programas que a la pertenencia de un estrato socioeconómico u otro. Sin embargo, trabajos realizados en otros países bajo la perspectiva sociolingüística han demostrado que las variaciones entre estratos sociales sí son determinantes en el desarrollo lingüístico de los escolares.

La muestra está constituida por doscientos cincuenta y dos textos de tema controlado, elegidos al azar de un *corpus* más amplio. En total, los escritos pertenecen a veintiuna escuelas públicas (el cincuenta por ciento del total).

Se distinguieron tres niveles socioeconómicos: alto, medio, bajo, y tres cursos: segundo, cuarto y sexto; de ahí que la variable dependiente sea la capacidad para producir unidades sintácticas más complejas estructuralmente y las variables independientes sean: ciudad, curso y nivel socioeconómico.

Los resultados demostraron que en ninguna de las tres ciudades el factor socioeconómico fue un elemento pertinente; en Guanajuato sí se registró un aumento mayor de los tres índices en el estrato alto, pero estas diferencias no llegaron a ser significativas. Las autoras de esta investigación añaden que es preciso realizar un análisis cualitativo más detallado para determinar si en realidad este factor desempeña un papel decisivo en el proceso de adquisición de madurez sintáctica en los textos escritos por escolares mexicanos de primaria.

En la **República Dominicana**, Santiago de los Caballeros, de Olloqui de Montenegro (1991) analiza los índices primarios. Se planteó tres hipótesis:

1.^a Los índices primarios de madurez sintáctica aplicados a textos escritos de escolares serán más altos en los niños de cursos superiores.

2.^a La variable socioeconómica no implica diferencias en la madurez sintáctica.

3.^a El sexo no determina diferencias en la madurez sintáctica de los escolares.

La muestra la constituyeron ciento veinte sujetos de dos cursos (sexto, de once años y cuatro meses y octavo, de trece años y cuatro meses), estratificada según el sexo y estrato social.

El estrato social lo determina por la asistencia a colegios públicos (estrato social menos aventajado) y a colegios privados (más aventajado).

Cada escolar realizó dos narraciones en dos sesiones diferentes con poco tiempo de intervalo. La primera composición fue narrar un paseo y la segunda contar una película, un libro o una serie de televisión.

Las conclusiones a las que se llegaron fueron las siguientes:

1.^a Existe una relación estrecha entre los índices primarios de madurez sintáctica, la edad de los sujetos y el grado de escolaridad, por tanto se corrobora la primera hipótesis de este trabajo. La longitud de la unidad terminal y de la cláusula va aumentando de acuerdo con el avance de la escolaridad; también el índice de subordinación es superior en octavo que en sexto. Estos índices resultaron ser válidos para el estudio cuantitativo de la producción escrita de textos narrativos.

2.^a El factor sociocultural no resultó ser afectado sustancialmente a la hora de distinguir la madurez sintáctica en los dos cursos estudiados, según el análisis de varianza aplicado.

3.^a La variable sexo no se comporta de modo homogéneo, sino que varía con respecto a los cursos y a los tres índices.

En la Universidad de Puerto Rico, en abril de 1988, se celebró el *Segundo Seminario Internacional* sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna", donde se presentaron cuatro investigaciones sobre madurez sintáctica que fueron publicados en las *Actas* correspondientes (López Morales (ed.) 1991); las autoras son: Liliana de Olloqui de Montenegro sobre Santiago de los Caballeros (República Dominicana); María Eugenia Herrera Lima sobre la Ciudad de México; Leonilda Rodríguez Fonseca e Irma Vázquez sobre Puerto Rico. Estos trabajos dieron un gran impulso al conocimiento de las estructuras sintácticas utilizadas por los estudiantes en diferentes edades, gracias a la investigación pionera de Véliz (1986) que ha despertado el interés en otros lingüistas y esto ha permitido que se corrobore en diferentes áreas o zonas del español.

Así en **Puerto Rico**, Rodríguez Fonseca (1991a) planteó las siguientes hipótesis:

- 1.^a Hay una relación directa entre madurez cronológica y sintáctica.
- 2.^a Existe relación entre las variables sexo y la madurez sintáctica.
- 3.^a La madurez sintáctica del escolar varía con el modo del discurso.
- 4.^a Los índices primarios constituyen medidas válidas y confiables de madurez sintáctica al ser aplicados a textos escritos por escolares de habla española.

Su muestra quedó constituida por 30 sujetos de una institución privada, cuyas familias pertenecen al estrato socioeconómico medio y medio alto. Se seleccionaron tres cursos: segundo, cuarto y sexto. De cada curso, diez estudiantes, cinco de cada sexo.

Las variables independientes fueron: curso, sexo y modo del discurso: narrativo y descriptivo. Y la variable dependiente es la madurez sintáctica. La medición se realizó a través de los índices primarios:

1. Longitud de la unidad terminal.
2. Longitud de la cláusula.
3. Promedio de la cláusula por unidad terminal.

Primero se realizó una narración donde expusieron sus experiencias de las vacaciones de Navidad y en la segunda, con unos días de diferencia, describieron su juego favorito.

Se analizó en primer lugar el promedio de palabras utilizadas en los dos tipos de composiciones en los tres cursos; se observó entonces que el número de palabras en cada composición va aumentando según se avanza en la escolaridad:

CUADRO 1. 1

CURSOS	NARRATIVO	DESCRIPTIVO
4.º	745	598
8.º	1376	1072
COU	2026	1571

En los índices primarios, al estudiar la longitud de la unidad terminal la autora comprobó que se incrementaba el número de palabras por unidad terminal según se asciende de curso, tanto en el discurso narrativo como en el descriptivo. La variable sexo no muestra un comportamiento regular en este índice.

Al aplicar el análisis de varianza con el grado de significación de .05, la única variable significativa fue el grado de escolaridad, pero no el sexo ni el modo de discurso.

En cuanto al segundo índice, la longitud de la cláusula, las conclusiones a las que llegó Rodríguez Fonseca es que aumenta el número de palabras por cláusula según se avanza en la escolaridad, tanto en un tipo de texto como en otro. Con respecto a la variable sexo, comprobó que las niñas superan en este índice a los niños. El análisis de varianza reflejó que la variable sexo y la de modo de discurso fueron significativas, mientras que la de escolaridad no lo fue.

El promedio de cláusulas por unidad terminal, el tercer índice, también avanza con la escolaridad. Así lo corrobora el análisis de varianza en esta variable y en la de modo de discurso.

Al comparar sus resultados con los obtenidos por Véliz, se comprueba que hay unas constantes que permanecen similares, aunque los escolares de Puerto Rico superan por un pequeño margen a los de Concepción en los dos cursos que ha podido comparar (cuarto y sexto).

La primera conclusión es que existe una relación entre madurez cronológica y sintáctica.

La variable grado de escolaridad ha sido significativa en todos los índices, excepto en la longitud de la cláusula. En cambio, el sexo sólo fue significativo en este índice. El modo de discurso lo fue para la longitud de la cláusula y para el promedio de cláusulas por unidad terminal.

La segunda investigación de Rodríguez Fonseca (1989) se planteó verificar la existencia de una relación directa entre el grado de escolaridad y el crecimiento sintáctico de los sujetos. Para comprobar este presupuesto se analizaron veintidós composiciones narrativas de estudiantes del primer año de universidad; cada composición tenía como mínimo doscientas palabras. La hipótesis es que los índices primarios son medidas válidas y confiables de madurez sintáctica al ser aplicados a escritos de estudiantes de habla española.

Los datos obtenidos en el primer año de universidad se compararon con los de Irma Vázquez (1991) y con los obtenidos por Rodríguez Fonseca (1991a). Los resultados no son los esperados; sorprenden porque no hay un crecimiento continuo desde los cursos inferiores a los superiores, sino que se experimenta un estancamiento sobre todo en noveno y también en primero de universidad.

En la longitud de la unidad terminal hay un avance de segundo a sexto pero un retroceso en noveno y un pequeño avance en primero de universidad, si lo comparamos con los resultados obtenidos en noveno. Son similares, por tanto, los resultados de segundo y noveno (6.97 y 7.78 respectivamente) y los de sexto y primer año de universidad (10.56 y 10.86).

Lo mismo ocurre con el segundo índice, longitud de la cláusula, que segundo y noveno ofrecen resultados similares (5.70 y 5.67) y también sexto y primer año de universidad (6.63 y 6.97). Con el tercer índice hay una situación semejante: segundo grado alcanza 1.16 cláusulas por unidad terminal, índice cercano al de noveno, que es de 1.33; el sexto, 1.54 y primer año de universidad, 1.58 cláusulas por unidad terminal.

Se experimenta un patrón fijo que se repite formando dos grupos: uno constituido por segundo y noveno y otro por sexto y primer año de universidad.

En el tercer trabajo realizado por Rodríguez Fonseca (1990) expone que desde 1965 K. Hunt estableció el concepto de unidad mínima terminal y la longitud de la cláusula como medidas válidas para describir el crecimiento en la madurez sintáctica de los escolares, se desarrollaron programas experimentales de redacción para aumentar la fluidez sintáctica en la escritura, basados estos en ejercicios de combinación de oraciones ("sentences combining").

La investigadora pasa revista a los trabajos anteriores que han demostrado que la práctica de combinación de oraciones acelera el crecimiento de la madurez sintáctica y la calidad de los escritos en estudiantes de grados primarios y de escuela superior para el inglés (Vitale, King, Shontz, and Huntley, 1971; Strong, 1973; Christensen, 1967, 1976).

En el mundo hispánico, Véliz, Muñoz y Echeverría fueron los primeros, en 1983, en

preparar materiales para mejorar la fluidez sintáctica de los estudiantes de primer año de la universidad en Concepción, guiados por los manuales de Daiker, Kerek y Morenberg (1979) y Strong (1973). Los resultados del experimento demostraron que la metodología de combinación de oraciones era eficaz para desarrollar la madurez sintáctica, ya que el grupo experimental aumentó la longitud de la unidad terminal y la proporción de cláusulas por unidad terminal. En 1988, comenzó en Puerto Rico un programa experimental de redacción a través de los manuales *Redacción 1* y *2* de Humberto López Morales; el primero se basa en la metodología de combinación de oraciones para aumentar la madurez sintáctica, el segundo se continúa con la combinación de oraciones y trabaja con la estructura interna del discurso, desarrollando diferentes tipos de textos.

Durante dos semestres, los estudiantes hicieron uso sistemático de estos materiales durante una hora semanal; las dos restantes estaban destinadas a desarrollar el currículo normal del curso. Se les hizo una pre-prueba tanto al grupo de control como al experimental para luego compararla con la post-prueba, realizada al final de los dos semestres, cuando el grupo experimental finalizó los ejercicios de *Redacción 1*.

Analizadas las narraciones de los dos grupos y de las dos pruebas, se comprobó que en el grupo experimental los índices más significativos eran la longitud de la unidad terminal (L/U-T) y la proporción de cláusulas por unidad terminal (CL/U-T); a iguales resultados habían llegado Véliz, Muñoz y Echeverría para Chile en 1983. El grupo de control, como era de esperar, no aumentó significativamente su madurez sintáctica.

Rodríguez Fonseca también analizó los modificadores nominales para comprobar si los materiales de López Morales favorecían el aumento de estos modificadores. La respuesta fue positiva porque los estudiantes del grupo experimental aumentaron su porcentaje, mientras que los del grupo de control mostraron una reducción en el uso de estos modificadores.

Al comprobar que los materiales de combinación de oraciones eran válidos para mejorar la madurez sintáctica de estudiantes de primer año de universidad, la autora se planteó un interrogante: ¿qué ocurriría con esos estudiantes sin un adiestramiento continuado a través de sus años universitarios? De ahí que se formulara la siguiente hipótesis: "las destrezas que aumentan la madurez sintáctica mediante la metodología de combinación de oraciones se mantienen luego de haber finalizado el entrenamiento" (6).

La post-prueba realizada por los estudiantes que elaboraron los ejercicios de combinación de oraciones en 1988-89 se convirtió en la pre-prueba de la presente investigación. La post-

prueba se realizó en junio de 1990 con diez estudiantes.

Los resultados indican que aumentan sobre todo la longitud de la unidad terminal y la proporción de cláusulas por unidad terminal entre la pre-prueba y la post-prueba. Al comparar ambas pruebas, los resultados son altamente positivos, pues los índices de longitud de la unidad terminal y el índice de cláusulas por unidad terminal avanzan en una gran proporción de la pre-prueba a la post-prueba, es decir, que finalizado el entrenamiento sigue avanzando la madurez sintáctica; estos datos no coinciden con los de Combs (1976) para el inglés donde los estudiantes después de finalizado el entrenamiento de combinación de oraciones han disminuido en los dos índices significativos, L/U-T y CL/U-T. Estas diferencias se pueden justificar, como expone Rodríguez Fonseca, por varias razones: la edad; los estudiantes de Combs son de educación intermedia y los de Puerto Rico son universitarios. La segunda, es el tiempo dedicado a la preparación; los de Combs realizaron los ejercicios de combinación de oraciones en seis semanas, mientras que los de Puerto Rico los trabajaron durante un curso. Y la tercera, es que los de Puerto Rico se entrenaron tanto en la combinación de oraciones como en la estructura interna del discurso, mientras que los de Combs solamente trabajaron en la combinación de oraciones.

Para terminar, las conclusiones de esta investigación tan interesante son:

1.^a La metodología de combinación de oraciones es válida y efectiva para aumentar la madurez sintáctica de estudiantes universitarios.

2.^a El desarrollo de destrezas de redacción en el inicio de la educación universitaria capacita al estudiante para el manejo externo e interno del discurso.

3.^a Las destrezas desarrolladas después de un entrenamiento sistemático no sólo se mantienen sino que siguen avanzando.

El cuarto trabajo de Rodríguez Fonseca (1991b) es pionero porque analiza los modificadores nominales a través de dos grupos de sujetos, uno, el experimental, que trabajó sistemáticamente (dos terceras partes del curso) con los materiales de combinación de oraciones contenidos en *Redacción I* además del currículo normal de su curso, y el otro grupo de control, que sólo trabajó con el currículo normal.

Se planteó la siguiente hipótesis: "El grupo experimental expuesto sistemáticamente a los materiales prácticos de combinación de oraciones obtendrá mayores puntajes que el grupo de control en los factores de madurez sintáctica, medidos a través de índices cuantitativos" (564).

Todos realizaron una pre-prueba y post-prueba. El modo de discurso fue el narrativo; el texto estaba compuesto como mínimo por doscientas palabras. La muestra la constituyeron 20

sujetos en el grupo experimental y 13 en el grupo de control.

Al grupo experimental se le aplicó la post-prueba después de haber terminado las 32 unidades de *Redacción I*. Estas unidades constan de varios tipos de ejercicios, como por ejemplo, la presentación de varias oraciones simples para que formen una oración compuesta con una estructura sintáctica dada en los ejercicios modelos, o la construcción de párrafos a partir de oraciones simples y, también, ejercicios inversos, es decir, descomposición de oraciones complejas o párrafos en estructuras simples. Las estructuras que se ejercitaron fueron modificadores nominales: adjetivos simples y compuestos, complementos nominales, aposiciones; subordinadas adjetivas, sustantivas y adverbiales e incrustaciones de gerundio. Con la realización de los ejercicios se llevaba a cabo un análisis y comentario de las diferencias estilísticas que podían surgir con las diversas formas de combinar las oraciones.

Rodríguez Fonseca realizó el análisis de los modificadores nominales –calificativos, posesivos, frases preposicionales, aposiciones– por unidad terminal. En la pre-prueba los dos grupos están aproximadamente en el mismo nivel, con cierta ventaja (en aposiciones y frases preposicionales) para el grupo de control. En la post-prueba, el grupo experimental obtiene promedios más altos en los cuatro modificadores, con una gran ventaja en el uso de los posesivos y en las frases preposicionales; se obtuvieron índices similares en los calificativos y en las aposiciones.

Al comparar los resultados de las dos pruebas en ambos grupos, se observa que el experimental ha aumentado en los cuatro modificadores, mientras que el grupo de control ha ascendido únicamente en los calificativos, sin embargo ha descendido en los tres restantes.

Para dar una posible explicación a estos resultados se acudió al análisis de la segmentación de unidades terminales y de cláusulas y se observó que el grupo experimental reduce el número de unidades terminales en la post-prueba; el grupo de control permanece con los mismos índices. En cuanto a las cláusulas, ambos grupos experimentan un aumento similar. Por ello, Rodríguez Fonseca expone "que mientras el grupo de control recurre tanto a las transformaciones necesarias para subordinar como a las que le permiten reducir y consolidar cláusulas potenciales –independientes o subordinadas–, podríamos decir, en principio, que el grupo experimental muestra mayor madurez sintáctica después de estar expuesto a la metodología de combinación de oraciones" (567). Comprueba, además, que en la pre-prueba la puntuación ortográfica en ambos grupos era dificultosa, mientras que en la post-prueba es correcta en el grupo experimental y no en el de control. Esto indica que la aplicación de *Redacción I* ha

producido una mayor madurez sintáctica, consiguiendo que la expresión escrita fuera más clara y fluida.

Las conclusiones a las que llega son las siguientes:

1.^a Se puede mejorar la madurez sintáctica de estudiantes universitarios cuya lengua materna es el español.

2.^a Los índices secundarios permiten una evaluación de la madurez sintáctica, y

3.^a La metodología de combinación de oraciones desarrolla la madurez sintáctica y mejora la calidad de los textos escritos de estudiantes universitarios.

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 por la cual las unidades terminales de menos de 10, 9 y 8 palabras son más frecuentes en los niveles escolares inferiores. Termina con una reflexión sobre la importancia de conocer las estructuras sintácticas de los escolares para programar la enseñanza con una metodología apropiada y así mejorar la producción de los discursos escritos.

La investigación puertorriqueña de Espinet de Jesús (1992) es muy interesante porque estudia en primer lugar los índices de madurez sintáctica de escritores profesionales, lo que servirá para determinar el desiderátum al que debe aspirar la programación de la enseñanza del discurso escrito en Puerto Rico. Y en segundo lugar porque es un estudio pionero en cuanto que se analizan los índices de madurez sintáctica en cuatro modos de discurso.

Las hipótesis que se planteó Espinet de Jesús fueron tres:

A. Existe una relación asociativa entre la variable modo de discurso y la complejidad sintáctica en la escritura de escritores profesionales de Puerto Rico.

B. Existe una relación asociativa entre la variable sexo y la complejidad sintáctica.

C. Los índices sintácticos propuestos por K. Hunt constituyen medidas válidas y confiables de madurez sintáctica al ser aplicadas al discurso escrito de escritores profesionales de habla española.

La muestra quedó constituida por cuarenta textos de escritores profesionales, publicados

por primera vez 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.

La variable dependiente era la madurez sintáctica, concebida según los presupuestos de Hunt, y las independientes eran el sexo y modo del discurso (narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo).

Las conclusiones a las que llega Espinet de Jesús, después de realizar un examen minucioso de su *corpus*, son:

A) Teniendo en cuenta el modo del discurso

a. Hay 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, siendo estadísticamente significativos en algunos de ellos.

b. Los textos descriptivos obtuvieron mayores promedios que los textos narrativos, argumentativos y expositivos en los tres índices primarios (L/U-T, L/CL, CL/U-T). La diferencia del primer índice, palabras por unidad terminal, es estadísticamente significativa, mientras que los dos restantes no lo son.

c. En cuanto a los índices secundarios clausales, los textos descriptivos obtuvieron promedios más altos en las cláusulas adjetivas y en las adverbiales por unidad terminal (CL ADJ/U-T y CL ADV/U-T). Sin embargo los textos argumentativos presentaron promedios superiores en las cláusulas sustantivas (CL SUST/U-T). Los índices secundarios clausales no obtuvieron diferencias significativas, pero el modo descriptivo se muestra con una mayor complejidad y diferenciación que los tres modos de discurso restantes.

d. En los índices secundarios no clausales, los textos descriptivos alcanzaron mayores promedios en calificativos, frases preposicionales y participio-adjetivo por unidad terminal (CAL/U-T, FR PREP/U-T y PART-ADJ/U-T). El índice de frases preposicionales por unidad terminal es estadísticamente significativo; en los otros dos no hay significación, aunque los textos descriptivos presentan una mayor complejidad y diferenciación. En los índices de posesivos (POS/U-T) y de aposiciones (APOS/U-T), las diferencias no son significativas, aunque los posesivos alcanzan promedios más altos en los textos expositivos y las aposiciones en el modo narrativo.

e. De los once índices analizados, los textos descriptivos alcanzaron mayor complejidad en ocho. Son los siguientes: los tres primarios (L/U-T, L/CL, CL/U-T), dos índices secundarios

clausales (CL ADJ/U-T y CL ADV/U-T) y tres índices secundarios no clausales (CAL/U-T, FR PREP/U-T y PART-ADJ/U-T).

B) Teniendo en cuenta la variable modo del discurso y sexo

a. Existe relación asociativa entre la variable modo de discurso y sexo y complejidad sintáctica de los escritores profesionales de Puerto Rico.

b. Según los índices y el modo de discurso y la variable sexo, en algunos casos hay diferencias significativas estadísticamente.

c. En los índices primarios, los escritores presentan promedios superiores a las escritoras, excepto en L/CL en los textos descriptivos y en CL/U-T en los textos narrativos y argumentativos. Las diferencias entre los dos grupos son estadísticamente significativas en:

Modo narrativo	L/U-T
	CL/U-T
Modo descriptivo	L/U-T
	CL/U-T
Modo argumentativo	L/CL

El modo expositivo no es significativo en los tres índices primarios.

d. En los índices secundarios clausales, se muestran dos patrones bien definidos, pues las mujeres alcanzan promedios superiores en los textos narrativos y argumentativos, mientras que los hombres lo obtienen en los descriptivos y expositivos. Las diferencias entre ambos grupos resultan significativas en los siguientes índices:

Modo narrativo	CL ADJ/U-T
	CL ADV/U-T
Modo descriptivo	CL SUST/U-T
	CL ADJ/U-T
	CL ADV/U-T
Modo argumentativo	CL ADJ/U-T

No son significativas para el modo expositivo ni para el índice CL SUST/U-T en el modo narrativo.

e. En cuanto a los índices secundarios no clausales, las escritoras alcanzan promedios superiores en CAL/U-T, POS/U-T y FR PREP/U-T en los modos narrativo, expositivo y argumentativo, mientras que los escritores obtienen promedios mayores en los mismos índices pero en el modo descriptivo. En APOS/U-T los escritores alcanzaron puntuaciones superiores en

los cuatro modos de discurso. Y en PART-ADJ/U-T los escritores obtienen promedios mayores en los modos narrativo, descriptivo y argumentativo, y las escritoras en el modo expositivo. Estas diferencias son significativas en algunos índices.

En cuanto al modo narrativo, las escritoras alcanzan mayor complejidad sintáctica, ya que obtuvieron medias superiores en siete de los once índices.

Con respecto al modo descriptivo, los escritores alcanzaron promedios superiores en diez de los once índices.

En el modo expositivo, también son los escritores quienes presentaron en ocho índices medias superiores a las escritoras.

Y en cuanto al modo argumentativo, son las escritoras quienes obtuvieron en ocho índices promedios más altos que los escritores.

Hay unas diferencias muy marcadas entre los modos de discurso y el sexo, pues las escritoras presentan mayor complejidad sintáctica en los textos narrativos y argumentativos, mientras que los escritores lo hacen en los descriptivos y expositivos.

La autora de esta investigación, además, expone que teniendo en cuenta las cuarenta y cuatro situaciones de intercepción que ocurren con los índices sintácticos y con las variables modo de discurso y sexo, se puede concluir que los escritores presentan mayor complejidad sintáctica que las escritoras, porque alcanzan promedios superiores en veinticinco índices, mientras que las escritoras lo hacen en diecinueve de los cuarenta y cuatro.

C) Validez y confiabilidad de los índices sintácticos propuestos por Hunt para el inglés y comprobados por Véliz (1986) para el español. El trabajo que comentamos ha mostrado que los resultados son lo suficientemente fiables para encontrar diferencias en la complejidad sintáctica de los escritores puertorriqueños según la variable sexo y modo de discurso, y además recomienda su utilización en investigaciones futuras.

En **España** se han realizado tres trabajos de Torres González (1991), (1992) y (1993), todos ellos en Tenerife.

En el primero, las hipótesis planteadas fueron dos:

A. El desarrollo sintáctico va aumentando de acuerdo con el crecimiento cronológico y mental que experimentan al avanzar en el proceso de escolarización.

B. Existe una relación asociativa entre índices de madurez sintáctica y sexo.

La muestra la constituyeron treinta sujetos pertenecientes a tres cursos diferentes, cuarto, octavo y COU de dos centros estatales. De cada curso se seleccionaron diez sujetos, cinco de

cada sexo. El modo de discurso elegido fue el narrativo; cada composición estaba compuesta por un mínimo de doscientas palabras.

Al analizar los índices primarios, se llegó a los siguientes resultados: la longitud de la unidad terminal crece de acuerdo con la escolaridad. En cuanto al segundo índice, longitud de la cláusula hay un aumento de cuarto a octavo, pero de este último curso a COU parece haber un estancamiento, explicable si se revisan los resultados del tercer índice. En el promedio de cláusulas por unidad terminal, se experimenta el avance entre los dos primeros cursos y COU, porque es en la frecuencia de incrustación de oraciones donde radica la madurez sintáctica y no tanto en la longitud de la unidad terminal y de la cláusula. Las diferencias de sexo no mostraron un patrón regular en los tres índices primarios de todos los cursos.

En la segunda parte de este estudio, se comparan los resultados obtenidos en diferentes trabajos sobre madurez sintáctica de los escolares en el mundo hispanico. La comparación pone de manifiesto la existencia de un aumento progresivo de los tres índices según se avanza en la escolaridad y además demuestra que hay unas constantes que se mantienen relativamente fijas en español en cuanto a los tres índices primarios de madurez sintáctica.

La investigación nos llevó a las siguientes conclusiones:

1.^a Se cumplen las hipótesis planteadas al principio: según se adquiere mayor edad cronológica y mental junto con la escolaridad, aumenta el número de palabras por unidad terminal y por cláusula. El promedio de cláusulas por unidad terminal, tercer índice, avanza sobre todo de octavo a COU donde las incrustaciones de cláusulas son mucho más frecuentes.

2.^a El sexo no implica diferencias en la madurez sintáctica de estos escolares al no presentar un comportamiento regular de acuerdo con los cursos, por lo que se podría concluir que no es una variable relevante en este aspecto de la sintaxis. Sin embargo, es preciso esperar a investigaciones más amplias para afirmar o no la pertinencia de esta variable.

En el segundo estudio, Torres González (1992) analiza las cláusulas subordinadas adjetivas, sustantivas y adverbiales por unidad terminal en tres cursos: cuarto, octavo y COU. De cada uno de ellos se seleccionaron diez sujetos, cinco de cada sexo, pertenecientes a dos centros estatales.

Las hipótesis de trabajo son: A. Que el desarrollo sintáctico de los escolares va aumentando de acuerdo con el crecimiento y con el avance en su proceso de escolarización, y B. Que el sexo es una variable que influye en este proceso del desarrollo sintáctico.

Los resultados obtenidos demuestran que se cumple la primera hipótesis planteada, pues

se experimenta un aumento progresivo de cada tipo de cláusula según se avanza en la escolaridad. Pero ese aumento no es homogéneo de acuerdo con los cursos y los tipos de cláusulas, como se observa en el cuadro siguiente, sino que hay cláusulas, por ejemplo las adjetivas, que experimentan un avance mayor que las adverbiales.

	4.º	8.º	COU
CLÁUSULAS ADJETIVAS	.30	.32	.74
CLÁUSULAS SUSTANTIVAS	.37	.39	.93
CLÁUSULAS ADVERBIALES	.38	.41	.45

En cuarto y octavo cursos se emplean, en primer lugar, las cláusulas adverbiales, luego las sustantivas y, por último, las adjetivas, mientras que en COU se utilizan más las sustantivas, luego las adjetivas y las menos usadas son las adverbiales; es decir, cuarto y octavo actúan de idéntica manera en cuanto a la utilización del tipo de cláusula y COU casi invierte el orden: las sustantivas son las más usadas y las adjetivas alcanzan un gran porcentaje.

El análisis de varianza (ANOVA) demostró que las diferencias de medias de los grupos son significativas para las cláusulas adjetivas y sustantivas, pero no para las adverbiales. La prueba de Scheffé corroboró que las diferencias significativas para estas dos cláusulas están entre cuarto y octavo frente a COU, esto es, que los estudiantes de COU utilizan un mayor número de estas dos cláusulas que los de los dos cursos restantes.

En cuanto a la segunda hipótesis, las diferencias de sexo, observamos que no hay una distribución homogénea en cuarto y en octavo. Tan solo en COU los escolares de sexo masculino emplean mayor número de los tres tipos de cláusulas que los de sexo femenino.

El estudio de correlación indicó que se establece una relación alta entre el aumento de la longitud de la unidad terminal y los tres tipos de cláusulas. El aumento de la longitud de la cláusula con los tres tipos de cláusulas sólo es significativa para las cláusulas sustantivas, pero es una relación inversa, al aumentar una disminuye la otra.

En el tercer trabajo (1993) se analizaron los modificadores nominales como lo han hecho Véliz (1986) y Rodríguez Fonseca (1991). Hemos estudiado los siguientes:

1. Los adjetivos calificativos, donde se incluyen tanto los que modifican a un sustantivo como los complementos predicativos.
2. Los adjetivos posesivos.
3. Las frases preposicionales que funcionan como complementos de sustantivos.
4. Las aposiciones.
5. Las cláusulas adjetivas, pero sólo aquellas que están determinando a un sustantivo.

La muestra es la misma que en los dos estudios anteriores. Las hipótesis de trabajo fueron que los modificadores nominales van aumentando de acuerdo con el crecimiento y con el avance en su proceso de escolarización. Y que el sexo es una variable que influye en este proceso del desarrollo sintáctico.

Las conclusiones fueron las siguientes:

1.^a Los modificadores nominales se utilizan más según van avanzando en la escolaridad, por lo que se cumple la primera hipótesis planteada; el avance mayor se experimenta en el paso de octavo a COU, así lo corroboran las medias:

Para cuarto = 1.2
Para octavo = 1.5
Y para COU = 2.6

2.^a Teniendo en cuenta los tipos de modificadores, podemos decir que se usan más los calificativos, las frases preposicionales y las cláusulas adjetivas, y tienen un uso restringido las aposiciones y los posesivos.

3.^a El análisis de varianza establece que son significativas las diferencias de medias en el uso de los calificativos y de las cláusulas adjetivas; a través de la prueba de Scheffé obtenemos que el uso de estos dos modificadores forman dos grupos: uno constituido por cuarto y por octavo que los utilizan menos y otro por COU, que hace un mayor uso de ellos. Por el contrario, las medias obtenidas en los posesivos (prueba de Scheffé), en las frases preposicionales y en las aposiciones no son estadísticamente significativas.

4.^a El estudio de correlación nos indica que se establece una relación alta entre la longitud de la U-T y el uso de las cláusulas adjetivas, frases preposicionales, posesivos, calificativos y aposiciones; sin embargo la longitud de la cláusula únicamente está en relación con la presencia de las frases preposicionales.

5.^a Las diferencias de sexo no reflejan una distribución homogénea en el uso de los distintos modificadores. Si tenemos en cuenta la totalidad de los modificadores, podemos decir que el sexo masculino los utiliza más en cuarto y en COU y el sexo femenino lo hace en octavo. Por tanto no se cumple la segunda hipótesis planteada en este trabajo.

1. 3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Después de revisar las investigaciones realizadas sobre madurez sintáctica –tanto en inglés como en español– resulta evidente que mientras en algunas zonas hispanoamericanas –Chile, Puerto Rico, México y la República Dominicana– estos estudios están muy avanzados, y consecuentemente, sus resultados han sido utilizados para planificar sobre una base empírica sólida la adquisición de destrezas de producción textual, entre nosotros, sin embargo, tales análisis no habían comenzado aún a producirse.

Con los postulados de Hunt disponemos de unos criterios confiables y una metodología clara para analizar un *corpus* y saber cómo funcionan las estructuras sintácticas en los estudiantes de la zona metropolitana de Tenerife, y poder comparar, además, los resultados obtenidos con los de otros trabajos llevados a cabo en Hispanoamérica. De esta manera sabremos si estamos ante situaciones idiosincrásicas particulares, o si, por el contrario, se descubren determinadas constantes en el mundo hispánico.

1. 4. OBJETIVOS

Los propósitos que guían la presente investigación son:

A. Conocer las estructuras sintácticas incorporadas ya definitivamente a la competencia lingüística de los escolares tinerfeños, y aquéllas que lo han hecho de manera parcial o que se desconocen.

B. Saber cómo se distribuyen con respecto a las variables independientes: curso, tipo de centro, sexo y nivel sociocultural.

C. Comparar los resultados obtenidos en este trabajo con los de otras investigaciones hispánicas para poder conseguir los paralelismos o las diferencias que se producen en esta faceta de la sintaxis.

Estas tres metas nos permitirán llevar a cabo una programación lingüística más adecuada de la enseñanza de la lengua materna.

1. 5. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

1. 5. 1. Las variables independientes que nos hemos planteado en este estudio son las siguientes:

A) nivel de escolaridad; tres cursos seleccionados: cuarto y octavo de educación general básica (EGB) y el curso de orientación universitaria (COU).

B) enseñanza pública y privada.

C) sexo.

D) nivel sociocultural.

Las variables señaladas han sido seleccionadas atendiendo a varias razones. En unos casos —el nivel de escolaridad, por ejemplo— porque la bibliografía revisada indica claramente que se trata de un factor de extrema importancia, que arroja siempre resultados elocuentes; en otros —el nivel sociocultural, por ejemplo—, porque son motivo de debate, dado que los datos conocidos hasta la fecha presentan notables grados de discrepancia y conviene, por lo tanto, someterlos a nuevo análisis.

1. 5. 2. Variable dependiente

La variable dependiente es la definida como la capacidad para producir unidades sintácticas estructuralmente más complejas. Para medirla se utilizan dos índices: primarios y secundarios.

A. Los índices primarios son:

1. Longitud de la unidad terminal (L/U-T).

2. Longitud de la cláusula (L/Cl).

3. Promedio de cláusula por unidad terminal (Cl/U-T).

B. Los índices secundarios:

1. Índices Clausales:

1. 1. Promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal (Cl adj/U-T).

1. 2. Promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal (Cl sust/U-T).

1. 3. Promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal (Cl adv/U-T).

2. Modificadores Nominales:

2. 1. Promedio de calificativos por unidad terminal (Calif/U-T).

2. 2. Promedio de posesivos por unidad terminal (Pos/U-T).

2. 3. Promedio de frases preposicionales por unidad terminal (Fr prep/U-T).

2. 4. Promedio de las aposiciones por unidad terminal (Apos/U-T).

1. 6. HIPÓTESIS

En este trabajo nos hemos planteado las siguientes hipótesis:

A. El desarrollo sintáctico de los escolares —su madurez sintáctica— va aumentando de acuerdo con el crecimiento cronológico y mental que, se supone, experimentan al avanzar en su proceso de escolarización.

A. 1. Existe una relación asociativa entre la longitud de la U-T y la escolaridad.

A. 2. Se produce una relación asociativa entre la longitud de la cláusula y la escolaridad.

A. 3. Existe una relación entre el promedio de cláusulas por U-T y la escolaridad.

A. 4. Se establece una relación asociativa entre el promedio de cláusulas adjetivas por U-T y la escolaridad.

A. 5. Se produce una relación entre el promedio de cláusulas sustantivas por U-T y la escolaridad.

A. 6. Hay una relación entre el índice de cláusulas adverbiales por U-T y la escolaridad.

A. 7. Existe una relación asociativa entre el promedio de adjetivos calificativos por U-T y la escolaridad.

A. 8. Se establece una relación entre el índice de adjetivos posesivos por U-T y la escolaridad.

A. 9. Existe una relación entre el promedio de frases preposicionales por U-T y la escolaridad.

A.10. Se produce una relación entre las aposiciones por U-T y la escolaridad.

B. La distinción entre la enseñanza pública y la privada conlleva diferencias en los índices primarios y secundarios de madurez sintáctica.

B. 1. La relación asociativa se establece entre la longitud de la U-T y el tipo de enseñanza.

- B. 2. Se produce una relación asociativa entre la longitud de la cláusula y las dos clases de enseñanza.
- B. 3. Existe una relación asociativa entre el promedio de cláusulas por U-T y la enseñanza pública y privada.
- B. 4. Se establece una relación asociativa entre el promedio de cláusulas adjetivas por U-T y las dos modalidades de enseñanza.
- B. 5. Existe una relación entre el promedio de cláusulas sustantivas por U-T y los dos tipos de enseñanza.
- B. 6. Hay una relación entre el índice de cláusulas adverbiales por U-T y la clase de enseñanza.
- B. 7. Existe una relación asociativa entre el promedio de adjetivos calificativos por U-T y las dos clases de enseñanza.
- B. 8. Se establece una relación entre el índice de adjetivos posesivos por U-T y la enseñanza pública y privada.
- B. 9. Se produce una relación entre el promedio de frases preposicionales por U-T y los dos tipos de enseñanza.
- B.10. Se establece una relación entre las aposiciones por U-T y las dos modalidades de enseñanza.

C. Existe una relación asociativa entre índices de madurez sintáctica y sexo.

- C. 1. Se establece una relación asociativa entre la longitud de la U-T y sexo.
- C. 2. Se produce una relación asociativa entre la longitud de la cláusula y la variable sexo.
- C. 3. Existe una relación asociativa entre el promedio de cláusulas por U-T y sexo.
- C. 4. Se establece una relación asociativa entre el promedio de cláusulas adjetivas por U-T y sexo.
- C. 5. Existe una relación entre el promedio de cláusulas sustantivas por U-T y las diferencias de sexo.
- C. 6. Hay una relación entre el índice de cláusulas adverbiales por U-T y la distinción de sexo.
- C. 7. Existe una relación asociativa entre el promedio de adjetivos calificativos

por U-T y la variable sexo.

- C. 8. Se establece una relación entre el índice de adjetivos posesivos por U-T y el sexo.
- C. 9. Hay una relación entre el promedio de frases preposicionales por U-T y la variable sexo.
- C.10. Existe relación entre las aposiciones por U-T y la variable sexo.

D. El nivel sociocultural es una variable pertinente en la complejidad sintáctica.

- D. 1. Existe una relación asociativa entre la longitud de la U-T y el nivel sociocultural.
- D. 2. Se produce una relación asociativa entre la longitud de la cláusula y la variable sociocultural.
- D. 3. Existe una relación asociativa entre el promedio de cláusulas por U-T y los estratos socioculturales.
- D. 4. Se establece una relación asociativa entre el promedio de cláusulas adjetivas por U-T y lo sociocultural.
- D. 5. Existe una relación entre el promedio de cláusulas sustantivas por U-T y lo sociocultural.
- D. 6. Hay una relación entre el índice de cláusulas adverbiales por U-T y los estratos socioculturales.
- D. 7. Se produce una relación asociativa entre el promedio de adjetivos calificativos por U-T y la variable sociocultural.
- D. 8. Se establece una relación entre el índice de adjetivos posesivos por U-T y los niveles socioculturales.
- D. 9. Existe una relación entre el promedio de frases preposicionales por U-T y la variable sociocultural.
- D.10. Se produce una relación entre las aposiciones por U-T y la variable sociocultural.

E. Los índices sintácticos son medidas válidas de la madurez sintáctica y, además, se pueden aplicar a textos escritos por escolares de habla española.

- E. 1. Los índices primarios son medidas válidas y confiables de la madurez sintáctica.
- E. 2. Los índices secundarios clausales son medidas válidas y fiables de madurez sintáctica.
- E. 3. Los índices secundarios no clausales: modificadores nominales son medidas válidas y confiables de madurez sintáctica.

F. Existen semejanzas en las estructuras sintácticas utilizadas en inglés y en español atendiendo a las variables independientes analizadas en este trabajo.

- F. 1. Se producen similitudes en los resultados de los índices primarios en inglés y en español.
- F. 2. Se dan semejanzas en los índices secundarios clausales según los trabajos realizados en inglés y en diferentes zonas del español.
- F. 3. Existen semejanzas entre los resultados de los índices secundarios: modificadores nominales en inglés y en distintas zonas de habla española.

CAPÍTULO II
BASES TEÓRICAS

2. 1. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se inscribe concretamente en el ámbito de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua materna, disciplina que, al aportar nuevos modelos teóricos, ha contribuido a enriquecer los fundamentos didácticos que tal actividad conlleva.

Con ellos se demostró —entre otras cosas— que el proceso de adquisición de la lengua materna es más largo y complejo de lo que se pensaba con anterioridad. Hasta la década de los 60 no hubo apenas investigaciones sistemáticas sobre la adquisición de las estructuras gramaticales; las teorías de Noam Chomsky (1965) dieron nuevo impulso a estas investigaciones, cuando puso de manifiesto que las ideas existentes sobre el aprendizaje no eran capaces de explicar adecuadamente la adquisición de sistemas regulados, dotados de la propiedad de la productividad.

Chomsky ha contribuido a demostrar la esterilidad de la teoría conductista de la adquisición de la lengua, afirmando que ésta es independiente del control de los estímulos. La creatividad es un atributo peculiar del hombre, aunque esta creatividad esté gobernada por reglas. Los enunciados que producimos tienen una determinada estructura gramatical y se adecuan a unas reglas específicas de buena formación. En la medida en que se consigue especificar estas reglas de gramaticalidad, se proporciona un análisis científicamente satisfactorio de la productividad que posibilita el ejercicio de la creatividad (Lyons, 1984: 198).

Adopta el supuesto de que las lenguas sirven para expresar el pensamiento, que los seres humanos están dotados, de una manera innata, de una capacidad para formar ciertos conceptos y no otros y que la formación de conceptos es una condición para interiorizar el significado de las palabras. Además, expone que adquirir la estructura gramatical de la lengua materna requiere una explicación análoga a la del proceso de emparejar el significado de una palabra con su forma; y que la naturaleza de la lengua y el proceso de la adquisición lingüística son inexplicables sin postular la existencia de una facultad innata para dicha adquisición.

Se basa en la universalidad de ciertas propiedades formales arbitrarias de la estructura

lingüística. Estas propiedades formales suelen inscribirse bajo la denominación de dependencia estructural, cuya manifestación más evidente se realiza en la sintaxis, aunque también puede encontrarse en la fonología y en la morfología. Chomsky no ha negado, sin embargo, el papel que desempeña la experiencia en la adquisición del conocimiento.

Los dos hemisferios del cerebro están cualificados para realizar tareas diferentes. De ahí la coherencia con la hipótesis de Chomsky de que la facultad lingüística es una capacidad únicamente humana y genéticamente transmitida que se distingue de otras facultades mentales aunque cuando coopere con ellas.

2. 2. COMPETENCIA Y ACTUACIÓN

"El generativismo es mucho más que un nuevo modelo descriptivo. Intenta ser una teoría lingüística que explique la capacidad humana para manejar lenguas —cualquier lengua, todas las lenguas— dadas sus condiciones y su naturaleza creadora" (López Morales 1974: 29). La teoría generativa, además, se adentra en los mecanismos psicolingüísticos que permiten explicar la facultad de hablar.

Se distinguen dos conceptos imprescindibles: *competencia* lingüística, que sería lo que el hablante de una lengua 'sabe' implícitamente, es decir, el conocimiento que el hablante-oyente posee de su lengua; y *actuación* lingüística, que es el uso real de la lengua en situaciones concretas. El propósito de la gramática generativa es la descripción de la competencia del hablante-oyente, que puede ser expresada, idealmente, por un sistema de reglas que relaciona representaciones fónicas con sus interpretaciones semánticas.

Así también surgen las nociones de *gramaticalidad* y *aceptabilidad* que van emparejadas con los dos conceptos anteriores; el primero pertenece al estudio de la competencia, mientras que el segundo, a la actuación. Son conceptos relativos, graduables, no coincidentes, pues toda oración agramatical¹ sintáctica y semánticamente suele ser inaceptable, pero no al contrario; el de gramaticalidad es mucho más abstracto, más importante, y es uno de los factores que contribuyen a determinar la aceptabilidad.

En el modelo del 65, el componente sintáctico consta de tres tipos de reglas: las de

¹ La agramaticalidad y su graduación son asuntos muy tratados y difíciles de resolver, como expone López Morales 1974: 34.

estructura de frase, las de subcategorización y las de inserción léxica.

Otra dicotomía importante que propone este primer modelo del 65 es la de *estructura profunda* o *interna* y de *estructura superficial* o *externa*. La primera recibe interpretación semántica y la segunda, fonológica. Las reglas transformativas permiten llegar de una estructura a la otra; no pueden alterar el significado de la estructura profunda. El componente sintáctico consta de una base, que genera estructuras profundas y de un subcomponente transformacional que las convierte en estructuras de superficie. Todas las oraciones tienen dos estructuras: la profunda es la que aporta toda la información básica, mientras que la externa muestra la forma sintáctica final y cómo se expresa fonéticamente en la actuación. Las estructuras superficiales semánticamente sinónimas provienen de una única estructura profunda y al contrario, dos estructuras con idéntica sintaxis en la superficie proceden de distintas estructuras internas, si su interpretación semánticamente es diferente.

Las reglas transformativas permiten el cambio de un segmento o de una estructura oracional a otro u otra respectivamente; de ahí que hablemos de transformaciones segmentales y oracionales. Hay varias clases de transformaciones de este último tipo —que son las que aquí interesan— las eliminantes, las adicionantes y las transposicionales.

2. 3. MADUREZ SINTÁCTICA

Basándose en las concepciones de la gramática generativa, Hunt concibe la madurez sintáctica como la capacidad que permite al individuo producir estructuras oracionales más complejas mediante procesos de transformación. El número de transformaciones necesario para la producción de un mensaje determinado nos permitirá analizar su complejidad sintáctica; la densidad de los procesos transformativos nos indicará el grado de madurez que ha obtenido esa estructura. Esta densidad, sin embargo, debe tener un límite porque puede ocurrir que una mayor complejidad desemboque en la incomprensión y en la ineffectividad del mensaje.

Hunt habla de hipótesis del "número de consolidaciones" (1977: 94) refiriéndose a la capacidad de los escolares para utilizar un mayor número de transformaciones; es la capacidad que permite aumentar el número de constituyentes oracionales en la estructura profunda y, en general, en la de superficie. Esta hipótesis supone un proceso gradual que irá aumentando según la edad y la escolaridad.

Las reglas de transformación describen operaciones de inserción, elisión, sustitución y traslado que actúan sobre dos cadenas subyacentes para juntarlas o incrustar una de ellas en la

otra. Por el carácter cíclico de las transformaciones, se pueden aplicar un número indeterminado de veces y así se logrará que varias oraciones simples se transformen en una mucho más compleja.

La madurez sintáctica "puede describirse como una habilidad creciente para combinar oraciones a través de procesos de transformación, que incluyen fundamentalmente operaciones de incrustación y elisión" (Véliz 1986: 16).

Hunt considera que los procesos transformativos más apropiados para describir la madurez sintáctica son principalmente: 1) las estructuras —oracionales o no— que se insertan como modificadores de las frases nominales de la oración y 2) las nominalizaciones, es decir, la reducción de una oración a una cláusula que funciona como nombre.

Christensen (1968: 577), sin embargo, muestra una perspectiva diferente, pues piensa que un estilo maduro se caracteriza por la frecuencia con que se utilizan los modificadores libres, porque estos proporcionan a los escritores instrumentos que le permiten hacer más breves las cláusulas y, al mismo tiempo, indican las diferencias de su estilo. Hunt, por el contrario, se centra en los modificadores ligados, que por ser restrictivos no originan alternativas expresivas a las que el individuo puede optar. Las investigaciones de Hunt han demostrado que estos modificadores ligados son los que van aumentando su frecuencia según crece la capacidad expresiva del escolar, y que por tanto, son índices válidos del crecimiento sintáctico.

Analizando las redacciones de niños menores, Hunt llegó a establecer las diferencias existentes entre un estilo maduro y uno inmaduro: observó que la sintaxis de este último se caracteriza por la yuxtaposición o por la coordinación de cláusulas independientes, sobre todo, con la conjunción *y*. La coordinación es una estructura que adquieren muy temprano y al mismo tiempo es la única que va desapareciendo con los años de escolaridad.

En efecto, en nuestros textos de cuarto curso la coordinación es muy frecuente, frente a los dos cursos restantes en que aparecen sólo esporádicamente.

"Había una vez un niño que venía de la playa con sus padres. Y el hermano pequeño se quedó jugando solo. Y se hizo de noche y el hermano mayor fue a buscarlo y tenía que pasar por un bosque *nuboso. Y mientras caminaba se cayó por un precipicio. Luego pasó como especie de platillo volante. Y se lo llevó. Pasaron ocho años. Y luego lo llevó al mismo sitio que se cayó. Luego fue a la casa la madre hecha una vieja y el padre hecho un viejo y el hermano pequeño hecho un hombre, al niño lo llevaron a un hospital. Y luego a los laboratorios de la Nasa, luego había un robot en especie de coche. Y el platillo lo empezó a llamar. Se metió dentro del robot y fue hasta el platillo se metió asustadamente y se sentó y como especie de

un faro de cine se le acercó..." (018)²

"Hasta que un día, se hicieron los dos amigos de verdad, y entonces ellos, fueron al parque, al campo, a la playa a coger olas con una pana, y se divertieron mucho. Un día se metieron los dos en un colegio para perros y gatos, entonces se lo pasaron muy bien hasta que se le acabaron las clases". (012)

"...luego una chica del parque submarino saltó al agua del tiburón y le trajo un tubo de oxígeno. Luego en unos barcos chocantes el tiburón tiró a una pareja y le cortó a la chica medio pie llamaron a una ambulancia y se la llevaron. Luego en el reino submarino el tiburón, la madre rompió los cristales. Luego vino una mujer del reino submarino y dijo ..."
(019)

La coordinación, como podemos ver, no sólo se hace a través de la conjunción **y** sino también con *luego, entonces, después*.

Hunt (1965) demostró que los escolares recurrían con mayor frecuencia a la coordinación que los adultos y que los de cuarto curso de primaria lo hacían cuatro o cinco veces más frecuentemente que los de cuarto medio, que equivaldría a nuestro último curso de secundaria (COU). Por tanto, podemos concluir como expone Hunt (1970b: 171, con traducción de Véliz 1986: 20), que la coordinación es "un procedimiento relativamente inmaduro para juntar pequeñas oraciones y formar otras más grandes. Es un procedimiento que los niños van a descartar cuando tengan más edad, o mejor aun, que van a reemplazar por otros procedimientos". Hunt, además, especifica que hay grados de madurez en la coordinación: 1) los que no presentan elisión alguna, que serían los menos maduros; 2) los que eliminan el sujeto redundante y, por último 3), los que suprimen el sujeto y el verbo, los más maduros (1977: 98).

Los escolares de cursos más avanzados suelen reducir la coordinación o las repeticiones de palabras acudiendo a la subordinación de cláusulas:

Textos de octavo.

"Los programas que ponen en televisión han dado mucho que hablar. Todo el mundo está de acuerdo en que se deberían poner otra clase de programas y que no se deberían poner programas como los que se emiten actualmente, repletos de sexo y de violencia." (116).

"Como todos sabemos el cólera es un tema bastante debatido en estos días. Sabemos que

² Sólo hemos corregido la ortografía.

empieza en Perú, un país bastante pobre, que se encuentra en Sudamérica" (118).

Textos de COU.

"Dos días, A y B decidieron salir a pasear al bosque ZB con su primo X, el cual procedía de una palabra superextraña que se había desintegrado a causa de una gota que había caído en el papel que vivía. Cuando iban a partir su primo decidió no ir porque por la noche había conocido a una tremenda y cachonda M que lo había pervertido y había quedado para ir a comer tinta china" (125).

"El tener que vivir en un pueblo interno en la Península Ibérica, en donde lo más líquido o fluido que existía era el agua potable o el pequeño afluente del Tajo que corría sin caudal, me hacía sentir una sensación de ignorancia por no poder conocer los bellos parajes de este mundo nuestro" (126).

"Durante la primera semana que estuvimos allí, nos quedamos en casa a causa de que los alemanes con los que estuvimos todo el tiempo, se encontraban aun en clase, durante esta semana, la única vez que salimos, fue para ir al colegio con ellos, ya que había un profesor de inglés que era español y que quería conocernos" (131).

Hunt (1967: 47) ha comprobado que el número de cláusulas subordinadas va aumentando a través de todos los cursos; de ahí que el empleo de la subordinación sea considerado como un índice muy importante de madurez sintáctica.

Pero las tres cláusulas subordinadas no aumentan su frecuencia de la misma manera. Las adjetivas crecen cuantitativamente a través de toda la escolaridad e incluso los escritores profesionales alcanzan un índice mayor que el de los estudiantes; de ahí que Hunt (1967: 47) concluya que es la única cláusula que funciona como medida confiable de madurez sintáctica. Sin embargo, las cláusulas sustantivas y adverbiales³ no tienen el mismo comportamiento; las sustantivas dependen del tema y modo de discurso, en general no son un índice de madurez sintáctica; las adverbiales crecen en los primeros años de escolaridad pero luego se detiene su aumento en los cursos medios y superiores, su frecuencia depende más del modo de discurso que de la madurez sintáctica del sujeto.

Como conclusión podemos exponer, en palabras de Hunt (1970a: 192), que la subordinación de las cláusulas es un equipo constituido por tres elementos, en el que uno de ellos

³ Hunt únicamente considera dentro de estas cláusulas adverbiales las que presentan cierto grado de libertad en su ordenación.

realmente realiza el mayor trabajo —las cláusulas adjetivas—, mientras que los dos restantes, unas veces retrasan o adelantan el trabajo común dependiendo de otros factores y no de la capacidad lingüística y mental del individuo.

2. 4. MEDICIÓN DE LA MADUREZ SINTÁCTICA

Muchos lingüistas y pedagogos se han interesado por medir la complejidad sintáctica para conocer las etapas de crecimiento que experimentan los escolares a través de los cursos, así como para diagnosticar deficiencias y poderlas eliminar. Para ello se han utilizado procedimientos cuantitativos y cualitativos, que van desde los criterios teóricos más tradicionales, como el análisis sintáctico, a los más novedosos y empíricos, como las pruebas de memoria inmediata (López Morales 1986). Estos procedimientos parten de concepciones lingüísticas específicas y diferentes.

A) Medidas cualitativas:

Los estructuralistas trabajan con la oración como objeto de estudio, segmentando tanto las frases gramaticales que la integran como los elementos que las constituyen; distinguen entre oraciones simples y compuestas. Los generativistas investigan el proceso por el cual se forma la oración de superficie, partiendo de la estructura profunda. Miden la complejidad sintáctica a través de las transformaciones que se realizan: establecen una clara relación entre el número de transformaciones y el grado de complejidad sintáctica.

También contamos con las pruebas de comprensión, de producción y de memoria inmediata. Las dos primeras parten de la base de que la mayor o menor dificultad para entender y producir oraciones están en relación directa con el grado de complejidad sintáctica, pues las oraciones más simples son entendidas y producidas con mayor facilidad que las complejas. Igual ocurre con la prueba de memoria inmediata, que se apoya en el axioma de que las oraciones más simples se recuerdan mejor que las complejas; a través de estos procedimientos se pueden elaborar unas escalas en las que se ordenen las oraciones atendiendo a su nivel de complejidad. Estas tres medidas parten del siguiente supuesto: se establece una relación directa entre el grado de complejidad sintáctica y la mayor o menor dificultad en la comprensión, producción y memorización de las distintas oraciones.

B) Medidas cuantitativas.

Las técnicas que miden la mayor o menor complicación estructural de la oración, a través de pruebas estadísticas son: 1) Promedio de longitud del enunciado (PLE), que parte de la

existencia de una relación estrecha entre la longitud oracional y su complejidad, pero el número de palabras no siempre la refleja: nos encontramos con oraciones de PLE muy alto que se limitan a enumerar elementos sin que ofrezcan ninguna complicación sintáctica y otras más cortas pero de estructura más compleja, por ejemplo, las pasivas reversibles. Esta prueba es eficaz para niños entre 18 y 42 meses de edad, pues en esta etapa el hablante sólo dispone de este recurso para desarrollar su sintaxis. 2) Promedio de longitud del enunciado medido en morfemas (PLEM). Es un procedimiento desarrollado posteriormente donde se contabilizan los morfemas y no las palabras. Tiene una gran ventaja con respecto al anterior, pues se puede aplicar a sujetos mayores de 42 meses de edad ya que permite analizar la flexión nominal y verbal, pero esta medida no sólo no representa por sí sola la complejidad de una oración sino que, además, presenta varias dificultades: por una parte, hay oraciones que muestran el mismo PLEM y que, sin embargo, poseen diferente grado de complejidad, como por ejemplo las pasivas reversibles que son más difíciles de comprender que las irreversibles; por otra, es preciso aclarar detalladamente cómo van a segmentarse y contarse los morfemas amalgamados del español.

Estas dos pruebas son válidas para medir el desarrollo sintáctico infantil, pero en los adultos no pueden ser utilizadas sin la ayuda de otras medidas.

3) Los que trabajan con frecuencias piensan que existe una relación directa entre la frecuencia de las oraciones y su grado de complejidad sintáctica: a mayor frecuencia, menor complejidad.

Otros índices que han utilizado medidas cuantitativas son los elaborados por Dorothy MacCarthy (1954), claro antecedente de los postulados de Hunt, en los que se trabaja con el promedio de la longitud de la cláusula, la proporción de las cláusulas principales y subordinadas y la frecuencia relativa de los distintos tipos de cláusulas dependientes: adjetivas, nominales y adverbiales.

La misma autora, después de analizar un número significativo de estudios de desarrollo sintáctico, expuso las siguientes conclusiones:

1) La longitud de la oración es el índice sintáctico más utilizado y presenta, además, varias ventajas como objetividad, facilidad de aplicación y confiabilidad.

2) La longitud de la cláusula no aumenta desde cuarto curso de primaria hasta el final de la enseñanza secundaria, sino que obedece a ciertas restricciones de la lengua.

3) El aumento de la longitud de la oración es debido a la incrustación de un mayor número de cláusulas subordinadas.

Partiendo de las observaciones de MacCarthy, Hunt revisó los índices anteriores e hizo

una nueva propuesta para evaluar la complejidad sintáctica. Analizó escritos de tema libre de niños de cuarto, octavo y duodécimo grados y de escritores profesionales con los índices tradicionales y luego aplicó nuevas medidas que expondremos a continuación.

2. 5. ÍNDICES SINTÁCTICOS PROPUESTOS POR KELLOGG HUNT

Hunt propuso dos tipos de índices sintácticos para medir la complejidad oracional.

1) ÍNDICES PRIMARIOS

En primer lugar es preciso definir los dos conceptos básicos utilizados por Hunt que son: Unidad terminal (U-T) y cláusula.

Hunt propone este nuevo concepto de U-T porque se da cuenta de que el de oración es más equívoco, sobre todo conociendo que los escolares de los primeros cursos no utilizan adecuadamente los signos de puntuación y que, además, como encadenan las cláusulas independientes con la conjunción *y* o con otras o sin nexos, dificultan la segmentación del escrito.

A cambio plantea el concepto de unidad mínima terminal o unidad mínima (U-T); la llama "terminal" porque gramaticalmente es aceptable iniciarla con letra mayúscula y terminarla con punto o signo de interrogación [y admiración] (1965: 21) y "mínima" porque es la unidad más corta en que se puede dividir una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo (1970a: 189); así las oraciones simples como las compuestas por subordinación constituyen unidades terminales, las coordinadas y las yuxtapuestas contienen dos o más unidades terminales.

El concepto de cláusula lo define como "un sujeto o un conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un conjunto finito de verbos coordinados" (traducción de Véliz 1986: 18). A esta última definición, sin embargo, añadimos dos especificaciones:

Primero, Véliz y los investigadores de Chile han seguido el concepto de cláusula de Hunt para llevar a cabo sus investigaciones; mientras que en Puerto Rico lo han ampliado, pues se han considerado, también, como cláusulas los verbos en forma no personal, siempre que no constituyeran una perífrasis verbal y tuvieran algún complemento que dependiera de ellos, es decir, que no hubieran perdido su carácter de verbo. Así lo hemos entendido en nuestro trabajo, las cláusulas son unidades oracionales pendientes o independientes, cuyo núcleo puede ser un verbo en forma personal o en forma no personal. Es preciso aclarar qué hemos entendido por

perífrasis verbal: son aquellos casos en que el verbo personal deja de tener la carga semántica y funciona como auxiliar. Claro que es muy difícil analizar la desemantización porque es un asunto de grado; aquí residen las discrepancias entre los gramáticos para confeccionar los inventarios de perífrasis verbales. Nosotros lo hemos resuelto a través del contexto expresado por el sujeto; cuando las formas nominales del verbo funcionan como núcleo oracional en el que inciden el sujeto y los complementos; y el término de enlace que a veces aparece entre el auxiliar y el infinitivo, también pierde su significación. Dado que el concepto que hemos considerado de perífrasis verbal es restringido porque es infrecuente que el verbo llamado auxiliar pierda su significado, las perífrasis que analizamos como tales son muy escasas, ya que generalmente estas construcciones las hemos segmentado como cláusulas, por ejemplo "a baloncesto sólo *pueden jugar* cinco jugadores" (061), "Y nos dijo que era un enviado del planeta Cundra y que *venía a investigar* la tierra" (080). Los ejemplos de perífrasis verbales son como los siguientes: "Todos los alumnos *tienen que prepararse* un poco" (083). "Después que los chicos para asar unos peces que estos habían cogido, las chicas nos *pusimos a hacer* lo demás" (092).

Y en segundo lugar, todo conjunto finito de verbos coordinados se han considerado unidades terminales diferentes.

Por tanto, el concepto de cláusula coincide con el de oración simple, con el de oración subordinante y con el de oración subordinada.

1.1. Longitud promedio de la unidad terminal.

El presupuesto teórico en que se basa este índice es que se establece una relación asociativa entre madurez sintáctica y unidades terminales más largas.

Para obtener este primer índice se divide el número total de palabras por el número total de unidades terminales del texto de cada sujeto.

La longitud de la U-T va creciendo de forma estadísticamente significativa en los cursos de cuarto, de octavo y de duodécimo según los resultados obtenidos por Hunt (1965); por ello concluye que es el índice más válido para medir la madurez sintáctica.

Hunt expone que hay dos formas para aumentar la longitud de la U-T: una es añadir cláusulas dependientes, otra, ampliar la longitud de la cláusula o de las cláusulas; estos dos procedimientos permitirán el crecimiento del número de palabras de las unidades terminales en los estudiantes. Al comparar este primer índice en escolares de duodécimo y en escritores profesionales, Hunt comprobó que el aumento es significativo; en esta ocasión parece que el

aumento de la longitud de la U-T en los escritores es debido más a la adición de palabras en las cláusulas que a la incrustación de cláusulas en la U-T (Hunt 1970a: 180)

O'Donnell *et alii* (1967), al analizar la longitud de la U-T y el promedio de transformaciones generadas por U-T y realizar la prueba de correlación entre estos dos índices, comprobaron que se establecía una relación positiva, es decir, al aumentar la longitud de la U-T también crece el número de transformaciones por U-T; de ahí que concluyeran que ambas medidas son comparables para indicar la complejidad sintáctica, y prefieren este índice (L/U-T) por la facilidad para analizarlo.

1.2. Longitud Promedio de la Cláusula.

Este segundo índice se apoya en que existe una relación asociativa entre el aumento del número de palabras por cláusula y mayor complejidad sintáctica. Se obtiene dividiendo el número total de palabras por la cantidad de cláusulas del texto que estemos analizando.

Hunt (1965, 1967) comprobó que es un índice válido para medir la madurez sintáctica, pues las investigaciones realizadas en escolares y en adultos demostraron el crecimiento de la longitud de la cláusula según aumentaban de curso y de edad, es decir, que no termina su crecimiento ni en la enseñanza básica ni en la media sino que continúa; los adultos hábiles de su muestra escribieron cláusulas un 70% más largas que las escritas por los escolares de cuarto básico con un cociente de inteligencia promedio o superior (Hunt 1967: 23-24). Esta conclusión es opuesta a la que llegó MacCarthy (1954), pues sus investigaciones indicaron que la longitud de la cláusula permanece constante desde cuarto básico hasta el final de la enseñanza media.

Hunt expone que este índice es el que realmente distingue los textos de escolares de duodécimo grado con cocientes intelectuales distintos, unos de cociente superior y otros promedio. También diferencia los escritos de los escolares de duodécimo y de los adultos diestros; todo ello le permite concluir que este índice es una medida válida de madurez sintáctica que revela el crecimiento de la complejidad sintáctica no solamente en los estudiantes sino también en los adultos. Esta conclusión de Hunt es contraria a la que estableció La Brant (1933) quien había concluido que la longitud de la cláusula no era una medida significativa para medir el desarrollo sintáctico de escolares desde cuarto a duodécimo grados.

1.3. Promedio de cláusulas por unidad terminal.

La medida sintáctica denominada por La Brant (1933) "razón de subordinación

(subordination ratio) que indica la relación numérica existente entre las cláusulas subordinadas y principales es un claro precedente del tercer índice de Hunt. La "razón de subordinación" se obtiene dividiendo el total de cláusulas subordinadas por el número total de cláusulas (principales y subordinadas); Hunt (1965) comprobó que la subordinación crecía significativamente conforme van avanzando los estudiantes en la escolaridad, como lo habían hecho otros investigadores con anterioridad; sin embargo, al aplicar pruebas estadísticas a los tres índices para obtener la confiabilidad de estas medidas, resultó que la longitud de la U-T y de la cláusula presentan una mayor validez que la "razón de subordinación".

De ahí que Hunt (1967) en un trabajo posterior propusiera el promedio de cláusulas por unidad terminal, que indica el número de cláusulas, principales y subordinadas, que se incluyen en la unidad terminal; se obtiene dividiendo el número total de cláusulas por el de unidades terminales del texto analizado. Este índice tiene sus ventajas porque es una medida que está entre los dos índices anteriores; Hunt expone que si multiplicamos la longitud de la cláusula por el índice de cláusulas por U-T, se obtiene la longitud de la U-T (Hunt 1965: 33 y 1967: 11). Los tres índices están relacionados, pues si aumenta la longitud de la U-T es debido al aumento de la extensión de las cláusulas incluidas en ella o a la incrustación de cláusulas subordinadas en la U-T. Estos dos factores pueden incidir conjuntamente o por separado dependiendo de la fase de desarrollo donde se encuentre el sujeto.

Este tercer índice de Hunt se basa en que la madurez sintáctica depende del número de subordinaciones que se incrusten en la U-T. Si la proporción es de 1 a 1 indica que todas las oraciones son simples, que no hay subordinación y que, por tanto, hay inmadurez sintáctica: todo lo que sobrepase de 1 expresa la incrustación de cláusulas; así, por ejemplo, al obtener en cuarto un 1.78 de cláusulas por U-T, esta cifra indica que en el 78% de las veces se añadió una cláusula subordinada a la U-T.

Hunt (1967: 12) propone el *índice de coordinación de la U-T* constituido por el número promedio de unidades terminales que corresponde a cada oración. Se obtiene dividiendo el número total de U-T por el de oraciones. Ocurre lo mismo que para el tercer índice: todo lo que exceda de 1, muestra el número promedio de U-T que están incluidas en la oración. Pero este índice realmente es un indicador de inmadurez sintáctica, pues se produce un decrecimiento de las U-T por oración según van superando los cursos; el índice de coordinación supuso un avance porque desvaloró el de la longitud de la oración que había sido utilizado en otras investigaciones como medida de madurez sintáctica y fomentó la validez del promedio de la longitud de la U-T.

Además, no se considera una medida válida de madurez sintáctica al indicar madurez y, también, inmadurez sintácticas. En nuestra investigación no se aplicó este índice porque realmente no mostraba ninguna información nueva e imprescindible para los objetivos que nos habíamos propuesto.

Hunt concluye proponiendo tres índices para medir la complejidad sintáctica: longitud de la U-T, longitud de la cláusula y promedio de cláusulas por U-T; indicando que el primer índice es el más apropiado porque abarca un rango de edad muy amplio; y, además, incluye las otras dos medidas.

2) ÍNDICES SECUNDARIOS

Hunt distinguió las estructuras subordinadas clausales de las no clausales cuya función es ampliar la unidad terminal. En las primeras diferenció las subordinadas adjetivas, las sustantivas y las adverbiales; y en las segundas, analizó las estructuras nominales –adjetivos, genitivos, frases preposicionales, infinitivos, participios pasivos, participios de presente y gerundios– y estructuras verbales como verbos principales y auxiliares, adverbios relacionados con los verbos y los adjetivos predicativos.

Las estructuras tanto clausales como no clausales de Hunt que amplían las unidades terminales y las hace más complejas son denominadas índices secundarios, según la terminología de Véliz (1986: 94).

De las investigaciones realizadas por Hunt acerca de los índices secundarios, debemos destacar las siguientes conclusiones:

A) De las tres clases de cláusulas subordinadas, son las adjetivas las que presentan un crecimiento progresivo en los estudiantes y en los adultos, mientras que en las sustantivas y en las adverbiales no ocurre así.

B) Los modificadores no clausales, aunque muestran diferencias significativas, no logran que la longitud de la cláusula aumente de una manera importante, como pasa con los adjetivos predicativos.

C) Los adverbios relacionados con los verbos de las cláusulas presentan un aumento ligero de cuarto a octavo curso; sin embargo, de este último curso a duodécimo se experimenta un decrecimiento. Esta disminución de la longitud de la cláusula se ve compensada porque aumenta por otros circunstanciales en otra parte de la cláusula.

D) El crecimiento de la longitud de la cláusula se produce sobre todo por la frecuencia en

el uso de las frases nominales que funcionan como sujeto, como complementos del verbo, frases preposicionales, entre otras.

E) Los escritores profesionales reducen algunas cláusulas a modificadores que quedan incrustados a las cláusulas y así se produce una amplitud de la cláusula y de la unidad terminal.

F) La longitud de la cláusula aumenta por la utilización de los modificadores nominales no clausales y la nominalización de las cláusulas; la expansión de la unidad terminal es debida a este último factor y al uso de las cláusulas adjetivas.

En este trabajo hemos entendido por índices secundarios, los clausales –adjetivas, sustantivas y adverbiales– y los no clausales: adjetivos calificativos, frases preposicionales, posesivos y aposiciones. Es preciso aclarar que en líneas generales nos hemos guiado por los índices de Hunt y sobre todo por la investigación de Véliz (1986), con algunas diferencias que trataremos de explicar.

2.1. Índices secundarios clausales

Hemos entendido por *cláusulas adjetivas* las propiamente dichas excluyendo las adjetivas sustantivadas.

El *Esbozo* (1973: 533) expone que el adverbio relativo **donde** tiene una doble función, como pronombre relativo y como adverbio, y esto hace que las subordinadas introducidas por **donde** oscilen entre las subordinadas adjetivas y las subordinadas circunstanciales. Nosotros hemos considerado el **donde** introductor de una oración subordinada adjetivada cuando tiene antecedente que exprese lugar: "Ellos dos deben procurar que ningún jugador contrario entre en la zona **donde ellos defienden**" (061); en el caso de que no remita a un antecedente la hemos considerado adverbial de lugar, por ejemplo "A partir de aquí tenía el tiempo libre para irme **a donde quisiera**" (133).

Los *participios* que consideramos como cláusula son aquellos que funcionan como verbos al tener algún complemento; en los otros casos, los hemos incluido dentro de los adjetivos o propiamente participio en las formas verbales compuestas. Generalmente esta cláusula de participio funciona como adjetiva, de ahí que en su mayoría la hayamos englobado en este apartado, por ejemplo: "... dispone de 16 piezas móviles que se colocan sobre un tablero *dividido en 64 casillas alternativamente claras y oscuras*" (062), "Esta era una niña *llamada Irene*" (088).

También nos encontramos con dos cláusulas adjetivas introducidas por un gerundio, el *Esbozo* (1977: 490) expone al respecto "si se tratase de especificar, particularizar o definir al sujeto, el gerundio perdería su cualidad verbal para convertirse en adjetivo y su empleo sería

incorrecto"; un estudiante de cuarto curso privado escribe: "La costa puede estar cubierta de arena o piedrecillas *formando las playas*" (050). Y otro escolar de octavo público "en el centro de ella se encontraba una abeja *extrayendo el polen*" (093).

Por *cláusulas sustantivas* entendemos aquellas que desempeñan la función gramatical de un sustantivo (sujeto, complemento directo, suplemento, complemento indirecto, etc.), cuyo núcleo oracional puede ser tanto un verbo en forma personal como un infinitivo que generalmente cumple la función de complemento directo, siempre que no constituya una perífrasis verbal (p. 67) y las introducidas por un relativo que desempeñen una función sustantiva: "Si al contrario es el mar *el que penetra en la tierra se llama golfo*" (050), "Desde pequeño me han gustado los libros, principalmente *los que tenían un aspecto envejecido o que en realidad lo fueran*" (102).

Las *cláusulas adverbiales* están clasificadas mediante un criterio semántico para distinguir los distintos tipos y de otro gramatical según la función que desempeñen en la oración, como ocurre con las adjetivas y las sustantivas. Su núcleo generalmente es un verbo en forma personal, pero en algunos casos nos encontramos con gerundios o con participios o con infinitivos que tienen sus complementos y toda la cláusula adquiere una función adverbial.

El *gerundio* equivale con frecuencia a una oración subordinada adverbial de modo, tiempo, causa, condicional, concesiva, que afecta a toda la oración como lo hace el complemento circunstancial (*Esbozo* 1977: 492). "El padre intentaba ganarse el pan de cada día como podía. Y la madre trabajaba *limpiando suelos*" (121); "Se celebra *coincidiendo con la primera luna llena de marzo*" (138); "Y si se tiene en cuenta, que una simple mano de plátanos formada por cinco o seis, necesita sobre unos 100 litros de agua al año, *haciendo cálculos* podremos ver que..." (108).

El *participio* también en algunos casos puede equivaler a una subordinada adverbial causal, temporal, modal (*Esbozo* 1977: 496), e incluso condicional: "pero aquello era un paraíso *comparado con el lugar donde antes había vivido*" (119); "Cuando llegaron sus compañeros, lo encontraron en manos de Selene *hecho un ser esquelético y desfigurado*." (066).

Algunos *infinitivos* con preposiciones forman una estructura fija que equivale a una cláusula subordinada adverbial (*Esbozo* 1977: 487), dependiendo de la preposición cambia su significado y, por tanto, la clase de la adverbial. Las más frecuentes en la muestra son:

- 1) La construcción con la preposición *a*, más el artículo, equivale a una temporal; "Ana y Antonio se perdieron en Laponia *al realizar un viaje de seis personas a este lugar*" (130).
- 2) Con las preposiciones *a* o *para* y en algunos casos *por* y además coinciden en el mismo sujeto,

indican una subordinada final; "Una noche pensaron en irse *para darles un susto a sus padres*" (124).

3) Con la preposición *sin* es modal; "En el bosque los niños pasaron un par de noches *sin dormir y sin comer cosas de alimento*." (123).

Con los índices clausales obtenemos la frecuencia con que se incrustan oraciones subordinadas en la unidad terminal al dividir el número de U-T de cada sujeto entre el total de cada una de las cláusulas del mismo sujeto. Así calculamos 1) el de cláusulas adjetivas por U-T (CL ADJ/U-T), se divide el total de adjetivas de cada sujeto por el de unidades terminales; 2) el promedio de cláusulas sustantivas por U-T (CL SUST/U-T) dividiendo el total de cláusulas sustantivas por el de unidades terminales de ese escolar y 3) el promedio de cláusulas adverbiales por U-T (CL ADV/U-T) se obtiene dividiendo el total de cláusulas adverbiales de cada estudiante por el de unidades terminales.

2. 2. Índices secundarios no clausales

Mónica Véliz (1986: 105-106) propone cinco modificadores nominales que son: calificativos, posesivos, frases preposicionales, aposiciones y participios-adjetivos que incluyen "los participios que funcionan como atributos de sustantivos". Este último modificador lo hemos incluido dentro de los calificativos. Espinet (1992: 60-61) en su investigación sobre madurez sintáctica de escritores profesionales de Puerto Rico, analizó los mismos modificadores nominales que Véliz (1986); sin embargo, Rodríguez Fonseca (1991b) trabajó con cuatro modificadores que son: calificativos, posesivos, frases preposicionales y aposiciones.

En la presente investigación hemos analizado los siguientes modificadores nominales:

1. Los adjetivos calificativos, en los que se incluyen tanto los que completan y añaden un valor a un sustantivo y los participios que funcionan como adjetivos.

2. Los adjetivos posesivos.

3. Las frases preposicionales que funcionan como complementos de sustantivos.

4. Las aposiciones. El *Esbozo* (1977: 401-403) las define como un sustantivo que explica o modifica el concepto expresado por otro sustantivo, poniéndolos uno a continuación de otro, por ejemplo "...y bañarnos en el lago *Martiáñez*" (069), "Espero que muchas personas vayan a ver el ciclismo *un deporte mal mirado en Tenerife y con mucha afición en España*" (071). Esta visión es tradicional en la gramática española, pues ya Andrés Bello (1888: 184), refiriéndose a las aposiciones, nos decía que "el sustantivo, sea que especifique o explique a una palabra de la

misma especie, se adjetiva".

Los modificadores nominales se calculan dividiendo el número de U-T de cada sujeto por el total de cada modificador:

- 1) Promedio de adjetivos calificativos por U-T (CAL/U-T), se obtiene dividiendo el total de adjetivos calificativos de cada escolar por el número total de unidades terminales que ha escrito.
- 2) Promedio de adjetivos posesivos por U-T (POS/U-T), se divide los posesivos utilizados por un sujeto por las unidades terminales de ese estudiante.
- 3) Promedio de frases preposicionales por U-T (FR PREP/U-T), se calcula al dividir el total de frases preposicionales por el número de unidades terminales que ha escrito el mismo escolar.
- 4) Promedio de aposiciones por U-T (APOSICIONES/U-T), se obtiene dividiendo el número de aposiciones de cada sujeto por el total de unidades terminales del mismo.

CAPÍTULO III
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3. 1. EL UNIVERSO ESPECÍFICO

Según los datos facilitados por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias, en el curso 1990-91, los centros escolares por municipios de la zona metropolitana de Tenerife son los que a continuación se relacionan.

Es preciso añadir que sólo hemos tomado en consideración los centros de Educación General Básica (EGB) que tuvieran octavo de EGB y los centros de Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) que impartieran el Curso de Orientación Universitaria (COU).

Centros de EGB públicos:

Tegueste	2
El Rosario	3
La Laguna	27
Santa Cruz de Tenerife	38

Centros de EGB privados:

El Rosario	1
La Laguna	19
Santa Cruz de Tenerife	17

Centros de bachillerato públicos:

La Laguna	7
Santa Cruz de Tenerife	6

Centros de bachillerato privados:

La Laguna	1
Santa Cruz de Tenerife	2

En total los centros escolares de la zona metropolitana, sin tener en cuenta los municipios, quedan de la siguiente forma:

Centros de EGB públicos:	70
Centros de EGB privados:	37
Centros de bachillerato públicos:	13
Centros de bachillerato privados:	3

3. 2. LA MUESTRA

Sobre este universo se ha diseñado una muestra empírica por cuotas con afijación proporcional. El coeficiente de elevación para los centros de EGB es de 5.7 para los pertenecientes a la enseñanza pública y de 5.4 para los de la privada; para los de BUP públicos es de 7.6. El 'curso' es su unidad básica.

Para la primaria pública seleccionamos cuatro centros: dos colegios de EGB en La Laguna, uno en Valle Guerra y otro en Santa Cruz de Tenerife. Para la primaria privada dos: uno en La Laguna y otro en Santa Cruz de Tenerife. Para la secundaria pública: un centro en La Laguna, y para la secundaria privada: un centro en La Laguna.

En total seleccionamos 8 centros.

CUADRO 3. 1
NÚMERO DE CENTROS SELECCIONADOS PARA LA MUESTRA

	EGB	BACHILLERATO
PÚBLICA	4	1
PRIVADA	2	1

3. 2. 1. ESTRATIFICACIÓN DE LA MUESTRA

La muestra quedó estratificada atendiendo a cuatro parámetros básicos: nivel de escolaridad, tipo de centro, sexo y nivel sociocultural.

En cuanto al primero, los cursos seleccionados son tres.

Cuarto curso de Educación General Básica.

Octavo curso de Educación General Básica, y

Curso de Orientación Universitaria (COU).

Elegimos estos cursos por diversas razones: a) comenzamos en cuarto porque los escolares ya conocen los mecanismos básicos de la escritura, b) queríamos abarcar tanto la enseñanza general básica como el bachillerato, y c) median tres años de escolaridad entre los cursos, para que puedan apreciarse más las diferencias.

Según la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), el curso de cuarto corresponde al último curso del segundo ciclo de la Educación Primaria; octavo coincide con el último grado del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria; COU, con el último curso del Bachillerato.

De cada curso se seleccionaron diez sujetos, cinco de cada sexo. Teniendo en cuenta el número de colegios, la muestra quedó constituida por 140 sujetos, distribuidos de la siguiente forma:

CUADRO 3. 2
NÚMERO DE SUJETOS SEGÚN LOS CURSOS

CURSOS	PÚBLICA	PRIVADA
4.º	40	20
8.º	40	20
COU	10	10

En los cuadros siguientes se presentan el curso, la edad promedio de los sujetos, el código identificador de cada uno, el sexo y la edad real de los integrantes de la muestra.

CUADRO 3. 3

CURSO, CÓDIGO IDENTIFICADOR DE CADA SUJETO, SEXO Y EDAD

CURSO	SUJETO	SEXO	EDAD
4.º DE EGB PÚBLICO EDAD PROMEDIO: 9 AÑOS Y 8 MESES	001	M	11 años
	002	M	10 años y 1 mes
	003	M	9 años y 4 meses
	004	M	9 años y 7 meses
	005	M	9 años y 9 meses
	006	M	10 años
	007	M	10 años y 1 mes
	008	M	9 años y 3 meses
	009	M	9 años y 7 meses
	010	M	9 años y 6 meses
	011	M	9 años y 11 meses
	012	M	9 años y 5 meses
	013	M	9 años y 5 meses
	014	M	9 años y 8 meses
	015	M	9 años y 4 meses
	016	M	10 años y 10 meses
	017	M	9 años y 3 meses
	018	M	10 años y 2 meses
	019	M	9 años y 4 meses
	020	M	9 años y 8 meses

CURSO	SUJETO	SEXO	EDAD
4.º DE EGB PÚBLICO EDAD PROMEDIO: 9 AÑOS Y 8 MESES	021	F	9 años y 8 meses
	022	F	10 años y 1 mes
	023	F	9 años y 3 meses
	024	F	9 años y 8 meses
	025	F	9 años y 10 meses
	026	F	10 años y 1 mes
	027	F	10 años y 2 mes
	028	F	9 años y 7 meses
	029	F	9 años y 11 meses
	030	F	9 años y 5 meses
	031	F	9 años y 8 meses
	032	F	10 años y 1 mes
	033	F	9 años y 7 meses
	034	F	10 años y 2 meses
	035	F	9 años y 5 meses
	036	F	9 años y 9 meses
	037	F	9 años y 10 meses
	038	F	10 años y 1 mes
	039	F	9 años y 11 meses
	040	F	11 años y 6 meses

CUADRO 3. 4

CURSO, CÓDIGO IDENTIFICADOR DE CADA SUJETO, SEXO Y EDAD

CURSO	SUJETO	SEXO	EDAD
4.º DE EGB PRIVADO EDAD PROMEDIO: 9 AÑOS Y 7 MESES	041	M	9 años y 10 meses
	042	M	9 años y 9 meses
	043	M	10 años y 1 mes
	044	M	9 años y 5 meses
	045	M	9 años y 9 meses
	046	M	9 años y 7 meses
	047	M	9 años y 3 meses
	048	M	9 años y 7 meses
	049	M	10 años y 1 mes
	050	M	9 años y 5 meses

CURSO	SUJETO	SEXO	EDAD
4.º DE EGB PRIVADO EDAD PROMEDIO: 9 AÑOS Y 8 MESES	051	F	9 años y 6 meses
	052	F	9 años y 10 meses
	053	F	9 años y 9 meses
	054	F	10 años
	055	F	10 años y 2 meses
	056	F	9 años y 5 meses
	057	F	10 años y 2 meses
	058	F	9 años y 4 meses
	059	F	9 años y 7 meses
	060	F	10 años

CUADRO 3. 5

CURSO, CÓDIGO IDENTIFICADOR DE CADA SUJETO, SEXO Y EDAD

CURSO	SUJETO	SEXO	EDAD
8.º DE EGB PÚBLICO EDAD PROMEDIO: 14 AÑOS Y 1 MES	061	M	15 años y 1 mes
	062	M	13 años y 8 meses
	063	M	15 años y 7 meses
	064	M	13 años y 7 meses
	065	M	14 años y 8 meses
	066	M	13 años y 7 meses
	067	M	13 años y 1 mes
	068	M	14 años y 9 meses
	069	M	13 años y 8 meses
	070	M	14 años y 9 meses
	071	M	13 años y 11 meses
	072	M	15 años y 5 meses
	073	M	13 años y 7 meses
	074	M	13 años y 3 meses
	075	M	14 años y 1 mes
	076	M	13 años y 10 meses
	077	M	13 años y 3 meses
	078	M	13 años y 5 meses
	079	M	13 años y 10 meses
	080	M	14 años y 9 meses

CURSO	SUJETO	SEXO	EDAD
8.º DE EGB PÚBLICO	081	F	16 años y 1 mes
	082	F	14 años y 6 meses
	083	F	15 años y 1 mes
	084	F	15 años y 6 meses
	085	F	14 años y 6 meses
	086	F	13 años y 4 meses
	087	F	13 años y 3 meses
	088	F	13 años y 3 meses
	089	F	14 años y 1 mes
	090	F	14 años y 2 meses
EDAD PROMEDIO: 14 AÑOS Y 1 MES	091	F	15 años y 2 meses
	092	F	14 años y 11 meses
	093	F	13 años y 4 meses
	094	F	13 años y 9 meses
	095	F	13 años y 11 meses
	096	F	14 años
	097	F	13 años y 11 meses
	098	F	14 años
	099	F	14 años
	100	F	13 años y 4 meses

CUADRO 3. 6

CURSO, CÓDIGO IDENTIFICADOR DE CADA SUJETO, SEXO Y EDAD

CURSO	SUJETO	SEXO	EDAD
8.º DE EGB PRIVADO EDAD PROMEDIO: 14 AÑOS Y 1 MES	101	M	14 años y 11 meses
	102	M	14 años
	103	M	14 años y 8 meses
	104	M	15 años y 1 meses
	105	M	14 años y 7 meses
	106	M	13 años y 7 meses
	107	M	13 años y 6 meses
	108	M	13 años y 7 meses
	109	M	13 años y 6 meses
	110	M	13 años y 7 meses

CURSO	SUJETO	SEXO	EDAD
8.º DE EGB PRIVADO EDAD PROMEDIO: 13 AÑOS Y 5 MESES	111	F	14 años
	112	F	14 años
	113	F	13 años y 9 meses
	114	F	13 años y 10 meses
	115	F	13 años y 11 meses
	116	F	13 años y 3 meses
	117	F	13 años y 3 meses
	118	F	13 años y 3 meses
	119	F	13 años y 6 meses
	120	F	13 años y 7 meses

CUADRO 3. 7

CURSO, CÓDIGO IDENTIFICADOR DE CADA SUJETO, SEXO Y EDAD

CURSO	SUJETO	SEXO	EDAD
COU PÚBLICO	121	M	17 años y 10 meses
	122	M	19 años y 10 meses
	123	M	17 años y 9 meses
	124	M	18 años y 8 meses
	125	M	18 años y 6 meses
EDAD PROMEDIO: 18 AÑOS Y 3 MESES			

CURSO	SUJETO	SEXO	EDAD
COU PÚBLICO	126	F	17 años y 9 meses
	127	F	17 años y 2 meses
	128	F	17 años y 6 meses
	129	F	17 años y 11 meses
	130	F	19 años y 5 meses
EDAD PROMEDIO: 17 AÑOS Y 8 MESES			

CUADRO 3. 8

CURSO, CÓDIGO IDENTIFICADOR DE CADA SUJETO, SEXO Y EDAD

CURSO	SUJETO	SEXO	EDAD
COU PRIVADO	131	M	18 años y 3 meses
	132	M	17 años y 3 meses
	133	M	17 años y 5 meses
	134	M	17 años y 5 meses
	135	M	17 años y 6 meses
EDAD PROMEDIO: 17 AÑOS Y 6 MESES			

CURSO	SUJETO	SEXO	EDAD
COU PRIVADO	136	F	17 años y 2 meses
	137	F	19 años y 8 meses
	138	F	17 años y 11 meses
	139	F	17 años y 7 meses
	140	F	17 años y 11 meses
EDAD PROMEDIO: 17 AÑOS Y 7 MESES			

Las edades promedios de los escolares de la muestra son las siguientes, teniendo en cuenta que el material se recogió en febrero de 1991 cuando se encontraban en la mitad su curso escolar:

Para cuarto de EGB pública es de 9 años y 8 meses, tanto para los de sexo masculino como femenino. Para la enseñanza privada, es de 9 años y 7 meses para los de sexo masculino y para los del sexo femenino es de 9 años y 8 meses. Estas edades se corresponden con las recogidas por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa del 6 de agosto de 1970, al igual que por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que señalan que debe oscilar entre nueve y diez años.

Para octavo de EGB pública es de 14 años y 1 mes; para la privada es de 14 años y 1 mes para los de sexo masculino y de 13 años y 5 meses para los de sexo femenino. Los escolares de la enseñanza pública y los del sexo masculino de la enseñanza privada son mayores que lo que establece la ley, de trece a catorce años.

Para COU público es de 18 años y 3 meses para el sexo masculino y de 17 años y 8 meses para el sexo femenino. Para la enseñanza privada, 17 años y 6 meses para los varones, para las de sexo femenino es de 17 años y 7 meses. Los escolares de sexo masculino sobrepasan la edad que debería oscilar entre diecisiete y dieciocho años. Un resumen de estos datos puede verse en el Cuadro 3.9.

CUADRO 3. 9
 EDAD PROMEDIO DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA SEGÚN TIPOS DE
 ENSEÑANZA Y SEXO

	ENSEÑANZA PÚBLICA		ENSEÑANZA PRIVADA	
	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO
4.º CURSO	9 años y 8 meses	9 años y 8 meses	9 años y 7 meses	9 años y 8 meses
8.º CURSO	14 años y 1 mes	14 años y 1 mes	14 años y 1 mes	13 años y 5 meses
COU	18 años y 3 meses	17 años y 8 meses	17 años y 6 meses	17 años y 7 meses

Sobrepasan la edad establecida por la Ley tanto la del 70 como la actual los escolares de sexo masculino de octavo curso de la enseñanza pública y de la privada, y también los varones de COU de la enseñanza pública.

El cuarto parámetro considerado es el nivel sociocultural. Se recogió información de la escolaridad y profesión de los padres para investigar a qué estrato sociocultural pertenecían los sujetos y comprobar si esta variable influye o no en la madurez sintáctica. Hicimos el cálculo teniendo en cuenta la suma ponderada de dos indicadores: grado de instrucción y ocupación profesional de ambos padres¹.

Para llegar a establecer el grado de estudios de los padres, se siguió la clasificación establecida por José Luis Moreno Becerra (1985: 125) quien indica que la educación en Canarias puede dividirse en tres niveles:

- 1.- Instrucción primaria o menos.
- 2.- Estudios secundarios (terminados o incompletos).

¹ En otras investigaciones (López Morales (1983), Samper (1990) se ha utilizado además, el nivel de ingresos, pero nos fue imposible contar con él para la totalidad de la muestra.

3.- Estudios superiores (terminados o incompletos).

Siguiendo esta clasificación, hemos agrupado los estudios de los padres de la siguiente forma: enseñanza primaria, secundaria y universitaria. La enseñanza primaria abarca a aquellos sujetos que han realizado los ocho cursos de Educación General Básica o menos, o el Graduado Escolar; la educación secundaria comprende a aquéllos que han cursado el bachillerato o Formación Profesional (terminado o incompleto); y la enseñanza superior, a los que poseen un título universitario de grado medio o de grado superior. Después de distinguir estos tres niveles, el parámetro quedó cuantificado como a continuación se indica:

- Estudios primarios 1
- Estudios secundarios 2
- Estudios superiores 3

El segundo indicador fueron las profesiones de los progenitores; procedimos a distinguir la tipología de ocupaciones de los padres de los escolares siguiendo las instrucciones de la *EPA* (INE, 1987: 30).

- Inactivos y desempleados 1
(amas de casa, estudiantes, incapacitados)
- Trabajadores sin cualificar 2
(peones, servicio doméstico)
- Empleados 3
(subalternos, dependientes)
- Trabajadores cualificados 4
(electricistas, cocineros, fontaneros)
- Cuadros medios 5
(encargados, capataces, jefes de planta)
- Autónomos 6
(comerciantes, transportistas)
- Funcionarios público 7
(profesores, personal sanitario)
- Profesionales liberales. Empresarios 8

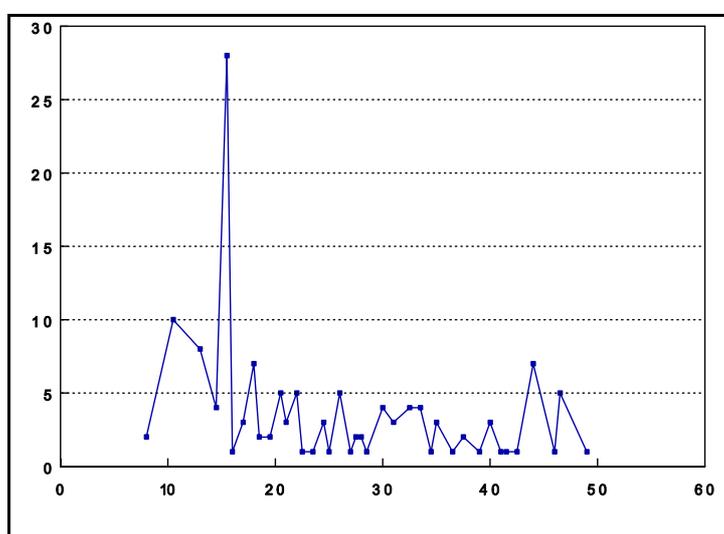
Distinguimos entre los estudios y profesión del padre y de la madre individualmente, para

luego obtener la media de los estudios y de la profesión de ambos padres.

Posteriormente se ponderó cada uno de los indicadores, aplicando un valor 5 a la ocupación y 3 a los estudios, tal y como lo indican los especialistas en estratificación de la sociedad canaria². La suma de estos dos resultados es la puntuación de cada escolar, que osciló entre 8, el valor más bajo, y 49, el más alto. La diferencia entre estos dos valores es 41, este resultado lo dividimos entre tres niveles socioculturales, porque el nivel alto puro que sería el cuatro no se daba en nuestra muestra, además en la estratificación social de Canarias su porcentaje es mínimo se calcula en un 8.6%³. El resultado de esa división es 13.6, que nos permitirá establecer los intervalos entre los tres estratos socioculturales.

CUADRO 3. 10

PERFIL SOCIOCULTURAL DE LA MUESTRA



² Samper Padilla, J.A. (1990) *Estudio sociolingüístico del español de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas. Caja de Ahorros de Canarias, p. 41.

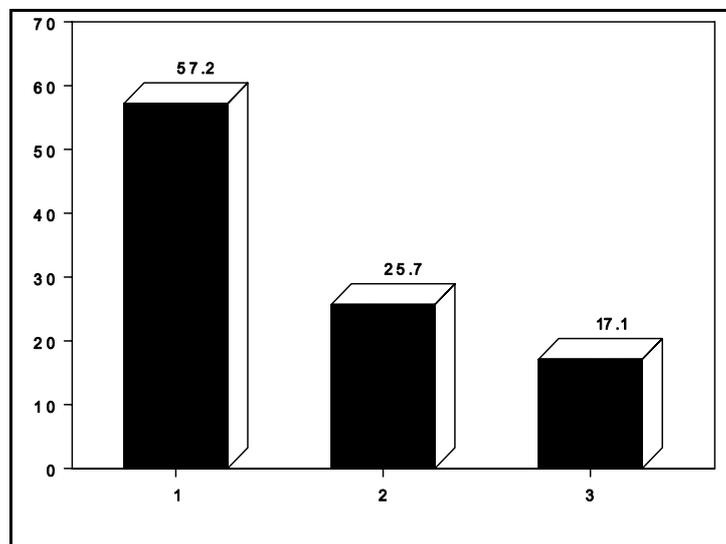
³ EDIS (1992) *Elementos de análisis para la lucha de la pobreza*. Santa Cruz de Tenerife. Ed. de la Consejería de Sanidad y Servicios Sociales del Gobierno Autónomo de Canarias, p. 125.

Debido a la curva aritmética que describe el perfil sociocultural, la muestra quedó dividida en tres niveles⁴:

1. Bajo (8 - 22)
2. Medio (22.5 - 35)
3. Medio-Alto (36.5 - 49)

La estratificación sociocultural en tantos por cientos es la siguiente:

CUADRO 3. 11
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA ESTRATIFICACIÓN
SOCIOCULTURAL



⁴ Profesores del Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna nos ayudaron en la interpretación del perfil sociocultural, así como en la tipología ocupacional-profesional de los padres.

Teniendo en cuenta los cuatro parámetros: escolaridad, tipo de enseñanza, sexo y nivel sociocultural, la muestra queda distribuida de la siguiente forma:

CUADRO 3. 12

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA ESCOLARIDAD, TIPO DE ENSEÑANZA, SEXO Y NIVEL SOCIOCULTURAL

NIVEL SOCIOCULTURAL	1	2	3
CUARTO	36	15	9
CUARTO PÚBLICO	34	4	2
CUARTO PRIVADO	2	11	7
CUARTO MASCULINO	17	7	6
CUARTO FEMENINO	19	8	3

NIVEL SOCIOCULTURAL	1	2	3
OCTAVO	37	12	11
OCTAVO PÚBLICO	30	6	4
OCTAVO PRIVADO	7	6	7
OCTAVO MASCULINO	19	6	5
OCTAVO FEMENINO	18	6	6

NIVEL SOCIOCULTURAL	1	2	3
COU	7	9	4
COU PÚBLICO	7	3	—
COU PRIVADO	—	6	4
COU MASCULINO	5	4	1
COU FEMENINO	2	5	3

Podemos destacar que algunas celdas quedan vacías en el curso de COU: en la enseñanza pública la que corresponde al nivel medio-alto⁵ y en la enseñanza privada, al nivel bajo.

Se llevó a cabo la prueba de diferencias de medias entre la variable sociocultural y tipo de centro, comprobamos que las diferencias de medias son significativas como lo indica la prueba de ji cuadrado $\chi^2(2) = 49.43469$, probabilidad de .0000.

⁵ A partir de ahora emplearemos el término *alto* para referirnos al *medio-alto* a fin de facilitar la exposición.

CUADRO 3. 13

DIFERENCIAS DE MEDIAS ENTRE LAS VARIABLES: TIPO DE CENTRO Y NIVEL SOCIOCULTURAL

% FILA % COLUMNA % TOTAL	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL FILA	
	N	%	N	%	N	%	N	%
PÚBLICO	71	78.9 88.8 50.7	13	14.4 36.1 9.3	6	6.7 25.0 4.3	90	64.3
PRIVADO	9	18.0 11.3 6.4	23	46.0 63.9 16.4	18	36.0 75.0 12.9	50	35.7
TOTAL COLUMNA	80	57.1	36	25.7	24	17.1	140	100.0

Se refleja una correlación entre las dos variables, pues en los centros públicos hay un mayor porcentaje de sujetos en el nivel bajo (88.8%), le sigue el nivel medio (36.1%), luego, el alto, con el menor porcentaje (25.0%); en los centros privados se invierte el orden: primero, el alto con un 75.0%, el medio con un 63.9% y el bajo con un 11.3%

Si analizamos los tres niveles, en el bajo hay un 78.9% que pertenecen a la pública, un 18.0% a la privada; en el medio: 14.4% para la pública, un 46.0% para la privada; en el alto: 6.7% para la pública, un 36.0% para la privada.

En total, el porcentaje en la enseñanza pública del nivel bajo es el 50.7%, del nivel medio, 9.3%, del alto, 4.3%. En la enseñanza privada, en el bajo es 6.4%, en el medio, 16.4%, en el alto, 12.9%.

3. 3. EL CORPUS

Está constituido por ciento cuarenta redacciones (140) de tema libre; cada una de ellas contiene como mínimo doscientas palabras: de ahí que el total de palabras sea de veintiocho mil novecientas treinta y cuatro (28.934), distribuidas en dos mil ochocientas once (2.811) unidades terminales y cinco mil trescientas noventa y una (5.391) cláusulas.

3. 4. SEGMENTACIÓN DE LOS TEXTOS

Se seleccionaron las redacciones que tuvieran como mínimo doscientas palabras. Cada una de ellas se segmentaba en unidades terminales y en cláusulas para dividir las por el número de palabras y así obtener los dos índices primarios —longitud promedio de U-T y de la cláusula—

y, por último, dividir el número de cláusulas por unidad terminal (CI/U-T). Hecho el análisis de cada redacción, se calculaban los resultados teniendo en cuenta las siguientes variables: curso, sexo, tipo de enseñanza y nivel sociocultural.

Los índices secundarios clausales se obtuvieron distinguiendo las tres clases de oraciones subordinadas: adjetivas, sustantivas y adverbiales. El número total de cláusulas adjetivas de cada redacción, por ejemplo, se dividía por el total de unidades terminales de ese sujeto y así sucesivamente con cada composición para luego obtener los resultados finales, según las cuatro variables estudiadas. Posteriormente se hizo un estudio de las clases de cláusulas subordinadas y de los nexos de cada una de ellas para saber qué subordinada sustantiva o adverbial es más frecuente y cuáles son sus nexos. También se hizo un estudio de las cláusulas adjetivas por separado.

Los índices secundarios no clausales —modificadores nominales— tuvieron el mismo proceso que los anteriores. El total de adjetivos calificativos de cada composición se dividió por las unidades terminales y así obtuvimos los resultados totales según las variables consideradas para los cuatro modificadores nominales (calificativos, posesivos, frases preposicionales y aposiciones).

Para facilitar el trabajo, confeccionamos matrices donde poníamos los datos de cada escolar, teniendo en cuenta qué sujetos pertenecían a los distintos cursos (cuarto, octavo y curso de orientación universitaria), separando los de sexo masculino de los de sexo femenino de cada grado; además, distinguiendo las dos variables restantes: tipo de centro y nivel sociocultural.

Para los índices primarios hicimos una matriz, donde reflejamos el total de palabras, de unidades terminales y de cláusulas; luego los resultados de la división entre el número de palabras y de unidades terminales y de cláusulas y, por último, el resultado de dividir el número de cláusulas entre las unidades terminales para cada uno de los sujetos.

CUADRO 3. 14
CUARTO PÚBLICO MASCULINO

SUJ	Nº DE PAL	U-T	CL	L/U-T	L/CL	CL/U-T
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

Para las cláusulas adjetivas, sustantivas y adverbiales se hizo otra matriz, también por curso y sexo, donde especificábamos el total de unidades terminales y el de cada cláusula para cada uno de los sujetos, y luego lo dividíamos por el número de unidades terminales de cada estudiante. Fue preciso trabajar con cada tipo de cláusula adjetiva, sustantiva o adverbial por separado y, además, distinguir la clase de nexos utilizados en cada caso. A continuación exponemos un ejemplo.

CUADRO 3. 15
CUARTO PÚBLICO MASCULINO

SUJ	U-T	ADJ	SUST	ADV	ADJ/U-T	SUST/U-T	ADV/U-T
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

Igual hicimos para los modificadores nominales: calificativos, posesivos, frases preposicionales y aposiciones.

3. 5. TABULACIÓN DE LOS DATOS

Todos estos datos se procesaron a través del paquete estadístico *SPSS* (Statistical Package for Social Sciences), con la versión *SPSS/PC+* para ordenadores personales. Lo primero que efectuamos fue la preparación de los datos para el análisis. El fichero de datos forma una matriz rectangular en la que cada línea representa los valores que cada sujeto tiene para las variables. En cada columna aparecen todos los valores que una variable determinada tiene para todos los sujetos; por eso podemos decir que las líneas representan a los sujetos y las columnas, las variables.

Codificación de las variables:

- 1) Columnas 1-3: número que le corresponde a cada sujeto.
- 2) Columna 4: cursos (cuarto = 1, octavo = 2 y COU = 3).
- 3) Columna 5: sexo (masculino = 1 y femenino = 2).
- 4) Columna 6: centro (público = 1 y privado = 2).
- 5) Columna 7: nivel sociocultural (bajo = 1, medio = 2 y medio-alto = 3).
- 6) Columnas 8-10: longitud de la unidad terminal (L/U-T).
- 7) Columnas 11-12: longitud de la cláusula (L/CL).
- 8) Columnas 13-14: cláusulas por unidad terminal (CL/U-T).
- 9) Columnas 15-18: cláusulas adjetivas por U-T (Adj/U-T).
- 10) Columnas 19-22: cláusulas sustantivas por U-T (Sust/U-T).
- 11) Columnas 23-26: cláusulas adverbiales por U-T (Adv/U-T).
- 12) Columnas 27-30: calificativos por U-T (Calif/U-T).
- 13) Columnas 31-34: posesivos por U-T (Pos/U-T).
- 14) Columnas 35-38: frases preposiciones por U-T (Fr Prep/U-T).
- 15) Columnas 39-42: aposiciones por U-T (Ap/U-T).

Debemos señalar que el apartado número 1 corresponde al número del escolar, por tanto no es una variable. Del 2 al 5, son las variables sociales o independientes; del 6 al 16, son las lingüísticas o dependientes.

Así quedaron los datos de los diez primeros sujetos:

CUADRO 3. 16

DATOS DE LOS DIEZ PRIMEROS ESCOLARES

0011112101472202500300060004500050	
002111109967150095019001900286	0857
003111110778140053	03160263036807370211
0041112083561500420167025001670125	
005111108243190240040002800080024000800080	
006111110347210238033305240286023802860095	
00711110935019009105450227022701820182	
00811111125122027803680632044400560333	
009111306141150143017101430314	01140057
0101111089422102170435047801300130	0043

Los valores ausentes los hemos etiquetado con espacios en blanco; también hemos eliminado los decimales que serán definidos más tarde.

Después de hecho el fichero de datos comienza el análisis estadístico, que debe cumplir con dos objetivos: el primero, describir y resumir los datos; y segundo, hacer estimaciones de significación y de fiabilidad, como expone Moreno (1990: 34). Para llevar a cabo estos objetivos, contamos con los siguientes estadígrafos: unos, de tendencia central (media y crecimiento) y otros, de variabilidad (desviación estándar y rango). Además del análisis de varianza (ANOVA) o diferencias de medias (especificar la significación en ciencias sociales) y correlación (medir el grado de interdependencia de dos variables).

La media (\bar{X}) y el crecimiento (%) son valores descriptivos importantes, porque este último, por ejemplo, nos indica el uso que cada grupo hace de las variables lingüísticas en porcentajes, otorgándole el 100% al curso más alto (COU), lo que permite comparar el empleo que hace ese curso con los dos restantes; pero necesitan ir acompañados de la desviación para no obtener una imagen deformada de la realidad, pues dos medias iguales pueden representar dos distribuciones distintas: en un caso, al ser la desviación baja, la población es homogénea y situada mayoritariamente en el centro, mientras que en el otro, con una desviación alta, la población sería heterogénea y más dispersa. La desviación nos da información de cómo se distribuyen los elementos alrededor de la media.

El rango nos indica la frecuencia más baja (*minimum*) y la más alta (*maximum*) para saber la oscilación que experimenta ese índice en los escolares de ese grupo; es otra medida que nos presenta la dispersión de la población. Por ejemplo, en cuarto, la media de palabras por unidad terminal es 9.23 y el rango varía desde 6.2 a 17.0 palabras por U-T. Otros investigadores dan el

rango con la diferencia entre el máximo y el mínimo, que sería en este caso de 10.8 palabras por U-T.

Para saber si las diferencias de las medias son significativas, aplicamos dos tipos de pruebas: análisis de varianza (ANOVA) y las diferencias de medias. El primer caso es para las variables que contengan tres grupos como los cursos estudiados y los niveles socioculturales, y el segundo caso, cuando la distinción es de dos grupos, por ejemplo, las diferencias de sexo y de centro.

El análisis de varianza (ANOVA) nos informa de cómo se distribuyen los datos con respecto a las medias, también nos indica si las diferencias de medias son significativas. La diferencia entre las medias de los grupos se infiere a través de la división entre la varianza (dispersión) de las medias de los grupos con respecto a la media total (varianza entre grupos) y la varianza de las puntuaciones de cada grupo (varianza dentro de los grupos). La varianza entre grupos y dentro de grupos viene representada por la media de cuadrados. Las diferencias de medias serán más significativas: las diferencias de las dos medias son amplias, si la desviación es baja y la muestra es grande (Ch. Muller, 1973: 181).

La significación nos viene dada por el cálculo de la F de Snedecor (F Ratio), dividiendo la varianza más grande entre la más pequeña. La probabilidad de la F de Snedecor nos indicará la significación estadística de las medias.

En ciencias sociales y humanas los dos niveles de significación más habituales son el 5% y el 1% (Etxeberría, Joaristi, Lizasoain, 1990: 192-193). Si escogemos uno de estos dos niveles, implica que vamos a considerar como significativas aquellas diferencias cuya probabilidad de ocurrencia al azar sea menor que dicho valor $p < .05$; en este caso el margen de confianza es del 95%, se suele representar con un asterisco (*). Si la probabilidad es menor de .01 hay significación en el 99% de los casos, lo que se indica con la presencia de dos asteriscos (**). Aquellas diferencias, por el contrario, cuya probabilidad sea igual o superior a dicho límite $p \geq .05$, las consideramos como no significativas.

Un ejemplo de los resultados del análisis de varianza es el siguiente:

CUADRO 3. 17

COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS DE LA LONGITUD DE LA
UNIDAD TERMINAL SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

FUENTE DE VARIACIÓN	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F SNEDEC	PROB F
ENTRE GRUPOS	2	385.326	192.663	24.040	.0000
DENTRO DE GRUPOS	37	1097.941	8.014	—	—
TOTAL	139	1483.267	—	—	—

En este ANOVA la F de Snedecor nos indica que hay diferencias significativas entre las medias de palabras por unidad terminal en los tres cursos, al ser la probabilidad de la F de Snedecor (.0000) menor de .01.

Otra forma de resumir los resultados del análisis de varianza sin exponer el cuadro es la siguiente: $F(2, 137) = 24.040$ $p = .0000$, donde F con los grados de libertad es igual al valor de la F de Snedecor, luego la probabilidad que nos indica si las medias son significativas o no. En algunos casos la utilizaremos en la exposición de nuestros datos.

Después de comprobar que la F es significativa, esto es que la diferencia de medias de palabras por unidad terminal es significativa estadísticamente, debemos saber en qué grupos están las diferencias. SPSS PC+ dispone de varios procedimientos para realizar este cálculo; nosotros hemos elegido la prueba de diferencia de grupos de Scheffé, por ser la más conservadora; especifica en qué grupos se dan las diferencias con un nivel de significación de .05:

CUADRO 3. 18

RESULTADOS DE LA PRUEBA DE SCHEFFÉ

MEDIAS	GRUPOS	1	2	3
9.2267	1			
12.0100	2	*		
13.0050	3	*		

Observamos que las diferencias se establecen entre cuarto (1) con respecto a octavo (2) y a COU (3), como lo indica la presencia del asterisco a través de sus medias. Nos muestra que la longitud de la unidad terminal es significativamente mayor en octavo y en COU que en cuarto.

También aplicamos las DIFERENCIAS DE MEDIAS cuando se trata de un diseño de dos grupos para saber la igualdad o desigualdad de los promedios de ellos, por ejemplo, al analizar la variable sexo y la variable centro.

CUADRO 3. 19

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LA LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (MASC)	70	10.8243	3.120	.373
GRUPO 2 (FEM)	70	11.2314	3.427	.410

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
1.21	.439	- 74	138	.464	- 74	136.81	.464

Lo primero que hacemos es ver el valor de la F de Snedecor (1.21) y la probabilidad (.439). Como hemos establecido el nivel de significación en .05, dicha probabilidad es mayor que el nivel de significación (.05), por tanto, no podemos rechazar la hipótesis nula de que las varianzas son iguales. En este caso de varianzas iguales –según el análisis de la t de Student– el valor de t es - 74, los grados de libertad, 138, y la probabilidad de que el valor de la t sea debido

al azar, .464. Al ser superior la probabilidad de .05, aceptamos que las medias son iguales, esto es, la variable sexo no permite distinguir las medias obtenidas para la longitud de la unidad terminal.

Otro caso sería cuando nos encontramos con que las varianzas son distintas, por ejemplo la longitud de la unidad terminal teniendo en cuenta la variable centro.

CUADRO 3. 20
COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LA LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL
SEGÚN LA VARIABLE CENTRO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (PÚB)	90	10.3567	3.641	.278
GRUPO 2 (PRIV)	50	12.2360	3.922	.555

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
2.21	.001	-3.38	138	.00	- 3.03	74.20	.003

Al tener varianzas distintas (.001), acudimos a este grupo; observamos que el valor de la t de Student es de - 3.03, los grados de libertad, 74.20 y la probabilidad del valor de t, .003. Al ser inferior al nivel de significación establecido (.05), las diferencias de medias de la longitud de la unidad terminal, teniendo en cuenta la variable centro, son significativas.

También se suele utilizar una forma resumida de presentar las diferencias de medias y es la siguiente: t de Student, con los grados de libertad, es igual al valor de t, luego la probabilidad del valor de t, por ejemplo en este caso sería: $t(74.20) = - 3.03 p=.003$; también podemos poner directamente en la probabilidad el margen de significación establecido, $p=.05$.

CORRELACIÓN. Otra prueba que llevamos a cabo es el coeficiente de correlación (r) de Pearson para medir la relación entre dos variables. El valor del coeficiente de Pearson r oscila entre 1 y - 1, pasando por 0. La primera cifra del cuadro de resultados expresa la cuantía de la relación; que una relación sea positiva o negativa sólo indica el sentido: a) puede ser directa, al aumentar una variable, aumenta la otra, b) o inversa, es decir, al aumentar una variable,

disminuye la otra. La ausencia total de relación entre dos variables se especifica por un coeficiente de correlación igual a .000, lo que quiere decir que las variables se comportan como elementos independientes. La segunda cifra indica la probabilidad de la *r* de Pearson: si es inferior a .05, se cumple la relación; si es superior o igual a .05, deja de ser significativa: lo señalaremos con un asterisco (*) o con dos (**) según su nivel de significación sea .05 ó .01 respectivamente. A modo de ejemplo, expondremos los resultados para los índices primarios.

CUADRO 3. 21

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN ENTRE LA LONGITUD DE LA U-T Y DE LA CLÁUSULA Y LOS TRES ÍNDICES PRIMARIOS EN TODA LA MUESTRA

	LONGITUD DE LA CLÁUSULA	CLÁUSULA POR U-T
LONGITUD DE LA U-T	.4879 p= .000**	.7779 p= .000**
LONGITUD DE LA CLÁUSULA		-1443 p= .089

* .05

** .01

Se establece una relación significativa entre la longitud de la U-T y la longitud de la cláusula, al ser la probabilidad (.000) inferior a .01, lo que indica que aumenta el número de palabras de la unidad terminal cuando aumenta la longitud de la cláusula y al contrario. También hay correlación entre la longitud de la U-T y el número de cláusulas por unidad terminal, ya que su probabilidad es de .000. La relación entre la longitud de la cláusula y el índice de cláusulas por unidad terminal no es significativa (p=.089).

La correlación es mayor entre la longitud de U-T y el índice de cláusulas por U-T (.7797) que entre la longitud de la U-T y la longitud de la cláusula (.4879).

Las aplicaciones de los coeficientes de correlación son en primer lugar, la fiabilidad del instrumento de medición que indicará la consistencia o reproductibilidad de las puntuaciones según una prueba a lo largo de un tiempo, por ejemplo, en nuestro caso sería que el mismo escolar escribiera dos composiciones con una semana de diferencia entre ellas para ver la correlación existente entre los dos resultados. En segundo lugar, para comprobar la validez, esto es, si las pruebas utilizadas miden realmente lo que nos hemos propuesto; se distinguen tres tipos

de validez: de contenido, de construcción y de criterio-conexo (Downie y Heath 1983: 266 - 267).

La validez de contenido es un tipo de validez no estadístico; estima si el instrumento de medición representa de manera adecuada un determinado dominio de contenido o de conducta. Determinar la validez de contenido implica establecer si los ítems seleccionados para la prueba constituyen una prueba representativa de ese dominio.

La validez de construcción se determina investigando las cualidades que se supone poseen las personas sometidas al análisis. Esta validez es la que realmente podemos aplicar en nuestra investigación.

La validez de criterio-conexo posee un carácter esencialmente estadístico; es la relación que se establece entre las calificaciones de una prueba y la medida de conducta significativa externa que se denomina criterio. Asume dos modalidades: a) la validez de congruencia se comprueba haciendo una correlación entre las calificaciones de la prueba con las de otras cualitativamente diferentes que miden el mismo hecho y cuya validez ya ha sido probada y b) la validez predictiva que calificaciones obtenidas sirven para predecir comportamientos independientes.

Teniendo en cuenta las características de esta investigación aplicaremos la validez de construcción y lo desarrollaremos al final de cada uno de los capítulos dedicados a los resultados.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS

4.1. LONGITUD PROMEDIO DE LA U-T

El primer índice primario (la longitud promedio de la U-T) aparece reflejado en el cuadro 4.1; aquí, además del número promedio de palabras por U-T (\bar{X}), incluyo la desviación estándar (S), el porcentaje de crecimiento (%) y el rango individual de los promedios de palabras por U-T correspondientes a cada uno de los tres cursos analizados. Justificamos la presencia de estos datos estadísticos, porque las medias o el número promedio no son suficientes para describir la distribución, lo que hacen es determinar el centro de la distribución, medidas de tendencia central, pero no dicen nada de cómo están situados los datos con respecto al centro, por ello que aplicamos la desviación estándar y el rango, que son medidas de dispersión o de variabilidad. El crecimiento, por otra parte, nos permite saber en qué cursos se produce el avance.

CUADRO 4. 1

LONGITUD DE LA U-T DE TODO EL GRUPO

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	9.23	1.96	67.82	6.1 - 17.0
8.º	12.01	3.39	88.24	7.6 - 26.9
COU	13.61	3.18	100	8.9 - 18.7

Se comprueba que la longitud de la unidad terminal va aumentando de acuerdo con el avance en la escolaridad, así para cuarto curso el número de palabras por U-T es de 9.23, para octavo de 12.01 y para COU, de 13.61 palabras. Además observamos que el crecimiento se experimenta sobre todo en el paso de cuarto a octavo: de un 67.82 pasamos a un 88.24, mientras que el avance de octavo a COU es inferior. La desviación estándar nos indica la dispersión que sufren las medias, así hay una desviación pequeña en cuarto (1.96) como lo indica el rango que oscila entre 6.1 y 17; sin embargo, la desviación de octavo es la mayor (3.39) y su rango oscila entre 7.6 - 26.9 y la de COU está en una situación intermedia (3.18) con un rango que va de 8.9 a 18.7.

Para determinar la significación estadística de las diferencias entre medias de la longitud de la unidad terminal, hemos aplicado un análisis de varianza (ANOVA)¹. Estas varianzas entre grupos y dentro de los grupos figuran en el cuadro 4.2 como media de cuadrados.

CUADRO 4. 2

COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS DE LA LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

FUENTE DE VARIACIÓN	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F SNEDEC	PROB F
ENTRE GRUPOS	2	385.326	192.663	24.040	.0000
DENTRO DE GRUPOS	137	1097.941	8.014	—	—
TOTAL	139	1483.267	—	—	—

En este ANOVA la F de Snedecor nos indica si existen o no diferencias significativas entre las medias de los grupos. En el caso de la longitud de la U-T sí existen: $F(2, 137) = 24.040$ $p = .0000$; por tanto al ser la probabilidad de la F de Snedecor de .0000, hay significación a nivel alfa .01.

Haciendo la prueba de diferencia de grupos de Scheffé, observamos que la diferencia de medias están entre cuarto con los dos cursos restantes, pues las medias son: 9.2267 en cuarto, 12.0100 en octavo, 13.6050 en COU. Por tanto el número de palabras por U-T es significativamente mayor en octavo y en COU que en cuarto.

CUADRO 4. 3

LONGITUD DE LA U-T EN LOS CENTROS PÚBLICOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	9.06	2.14	69.80	6.1 - 17.0
8.º	11.03	2.21	85.00	7.6 - 18.5
COU	12.98	2.31	100	8.9 - 18.6

¹ Vid. N. M. Downie y R. W. Heath (1983).

Si tenemos en cuenta los datos de los centros públicos, observamos que ocurre lo mismo que para el conjunto de la población. La longitud de la U-T va aumentando de acuerdo con el avance en la escolaridad, así para cuarto curso la media es de 9.06, para octavo es de 11.03 y para COU es de 12.98 palabras por unidad terminal. El crecimiento es similar entre los cursos; no se experimenta un crecimiento destacado entre cuarto y octavo como ocurre teniendo en cuenta a toda la población.

En cuanto a las medidas de dispersión, notamos un comportamiento normal y equilibrado entre los cursos, tanto en la desviación estándar como en el rango.

CUADRO 4. 4

LONGITUD DE LA U-T EN LOS CENTROS PRIVADOS

CURSOS	X	S	CREC %	RANGO
4.º	9.56	1.53	62.12	6.8 - 12.4
8.º	13.97	4.44	90.77	8.1 - 26.9
COU	15.39	2.95	100	11.5 - 18.6

Al examinar los centros privados, notamos que se experimenta un avance mayor en la longitud de la unidad terminal en cada curso; así la media de cuarto es de 9.56, la de octavo es de 13.97 y la de COU, de 15.39. El crecimiento nos corrobora que el avance se produce sobre todo entre cuarto y octavo, ya que su crecimiento es de 62.12 y 90.77 respectivamente; sin embargo entre octavo y COU es menor, 90.77 a 100. De ahí que el crecimiento de cuarto a octavo de este índice en la población total se deba a los escolares de los centros privados y no a los de los centros públicos, que registran un crecimiento igual entre los cursos.

Llama la atención la desviación estándar tan alta que adquiere octavo (4.44) frente a la de cuarto (1.53) y a la de COU (2.95) que son menores. Queda justificado por el rango que es muy amplio para octavo –oscila entre 8.1 - 26.9– mientras que para cuarto y para COU la oscilación es menor, 6.8 - 12.4 y 11.5 - 18.6 respectivamente.

En el cuadro 4.5 establecemos una comparación entre la enseñanza pública y privada.

CUADRO 4. 5

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA LONGITUD DE LA UNIDAD
TERMINAL ENTRE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA PRIVADA

	ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
	\bar{X}	%	RANGO	\bar{X}	%	RANGO
4.º	9.06	69.80	6.1-17.0	9.56	62.12	6.8-12.4
8.º	11.03	85.00	7.6-18.5	13.97	90.77	8.1-26.9
COU	12.98	100	8.9-18.6	15.39	100	11.5-18.6

Debemos señalar que las medias de la enseñanza privada son más altas que las de la enseñanza pública. Para cuarto curso la enseñanza pública alcanza un 9.06, mientras que la privada un 9.56; para octavo un 11.03 para la primera y un 13.97 para la segunda, aquí se observa una diferencia mayor que la obtenida en cuarto curso; y para COU un 12.98 en la pública y un 15.39 en la privada, con una diferencia también notable.

El crecimiento entre cursos, en la enseñanza pública, se mantiene equilibrado, mientras que en la privada se produce especialmente en el paso de cuarto a octavo.

En cuanto a las medidas de dispersión, el rango nos muestra que en octavo privado se experimenta la oscilación mayor (8.1 - 26.9), luego le sigue cuarto y octavo públicos (6.1 - 17 y 7.6 - 18.5), COU público (8.9 - 18.6), COU privado (11.5 - 18.6) y por último cuarto privado (6.8 - 12.4).

Aplicamos las DIFERENCIAS DE MEDIAS para saber la igualdad o no de los promedios obtenidos en la longitud de la unidad terminal con la variable centro.

CUADRO 4. 6

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LA LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL
SEGÚN LA VARIABLE CENTRO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (PÚB)	90	10.3567	3.641	.278
GRUPO 2 (PRIV)	50	12.2360	3.922	.555

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
2.21	.001	-3.38	138	.001	- 3. 03	74.20	.003

Al tener varianzas distintas (.001), porque la probabilidad de la F de Snedecor es inferior a .01, acudimos a este grupo y observamos que el valor de la t de Student, con 74.20 grados de libertad, es igual a - 3.03, con una probabilidad del valor de t de .003; al ser inferior al nivel de significación establecido (.05), podemos exponer que las diferencias de medias de la longitud de la unidad terminal, teniendo en cuenta la variable centro, son significativas.

También llevamos a cabo las diferencias de medias para la variable centro en cada uno de los cursos; los resultados son los siguientes:

En cuarto: $t(58) = - 96$ $p = .340$; al ser la probabilidad superior al nivel de significación establecido (.05), podemos concluir que las diferencias de medias obtenidas para la longitud de la U-T en los centros públicos y privados de cuarto no son significativas.

En octavo: $t(23.70) = - 2.73$ $p = .012$; las diferencias de medias de la longitud de la U-T para la variable centro en este curso son significativas, al ser la probabilidad de la t de Student inferior a .05.

En COU: $t(18) = - . 87$ $p = .393$; no hay significación para las medias de este índice al ser la probabilidad superior a .05.

En resumen, podemos decir que la variable centro resultó ser significativa para la totalidad de la población y para el curso de octavo.

El análisis de la variable sexo arroja los datos que exponemos en el cuadro siguiente.

CUADRO 4. 7

LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	9.13	1.64	6.1 - 12.4	9.33	2.26	6.2 - 17.0
8.º	12.12	3.50	8.0 - 22.6	11.90	3.34	7.6 - 26.9
COU	12.12	3.04	8.9 - 18.5	15.09	2.68	11.5 - 18.7

Encontramos que en cuarto curso las diferencias de sexo no son tan relevantes porque las medias así lo indican, 9.13 palabras por U-T para los escolares de sexo masculino y 9.33 para los de sexo femenino, una puntuación algo mayor para éste último. También en el rango la oscilación es mayor para los de sexo femenino (6.2 - 17) que para los del masculino (6.1 - 12.4). La desviación estándar nos indica lo mismo, una mayor dispersión en los de sexo femenino (2.26) que en los del masculino (1.64).

Sin embargo en octavo ocurre lo contrario, los varones alcanzan medias más altas que las de sexo femenino, 12.12 para los primeros y 11.90 para las segundas, aunque las diferencias entre las medias no están tan distantes. En cuanto al rango, debemos decir que los de sexo femenino tienen una mayor oscilación 7.6 - 26.9 que los de sexo masculino 8.0 - 22.6; pero en la desviación estándar, los varones alcanzan una mayor dispersión (3.50) que las de sexo femenino (3.34).

En COU las diferencias de sexo en cuanto al número de palabras utilizadas por cada unidad terminal son mayores que en los dos cursos restantes, pues los escolares de sexo femenino utilizan 15.09 palabras en cada unidad terminal, mientras que los de sexo masculino alcanzan la media de 12.12, igual que la obtenida por los del mismo sexo en octavo. En cuanto a las medidas de dispersión, podemos decir que los de sexo masculino obtienen una mayor oscilación que los de sexo femenino, ya que así lo indica el rango con 8.9 - 18.5 para los de sexo masculino y 11.5 -

18.7 para los de sexo femenino y la desviación estándar, 3.04 y 2.68 respectivamente para cada sexo.

CUADRO 4. 8

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LA LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL
SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (MASC)	70	10.8243	3.120	.373
GRUPO 2 (FEM)	70	11.2314	3.427	.410

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
1.21	.439	- 74	138	.464	- 74	136.81	.464

Al ver el valor de la F de Snedecor (1.21) y la probabilidad (.439) que es superior al nivel de significación establecido (.05), rechazamos la hipótesis nula de que las varianzas son iguales, por lo que el análisis de la t de Student es en este caso el de varianzas iguales. Vemos que en este grupo el valor de t es de - 74, los grados de libertad, 138, y la probabilidad de que el valor de la t sea debido al azar, .464. Al ser superior la probabilidad de .05, aceptamos que las medias son iguales, esto es, la variable sexo no permite distinguir las medias obtenidas para la longitud de la unidad terminal.

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

En cuarto: $t(58) = -45$ $p = .652$; como la probabilidad es superior al nivel de significación a .05, podemos concluir que las diferencias de medias obtenidas para la longitud de la U-T con la variable sexo en este curso no son significativas.

En octavo: $t(58) = .30$ $p = .762$; las diferencias de medias de la longitud de la U-T para la variable sexo en este curso no son significativas, al ser la probabilidad de la t de Student superior a .05.

En COU: $t(18) = -2.32$ $p = .032$; hay significación para las medias de este índice al ser la probabilidad inferior a .05.

La variable sexo resultó ser significativa solamente para el curso de COU.

CUADRO 4. 9

LONGITUD DE U-T DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A LOS CENTROS PÚBLICOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	8.77	1.50	6.1 - 11.8	9.36	2.64	6.2 - 17.0
8.º	11.7	2.65	8.0 - 28.5	10.90	1.72	7.6 - 14.4
COU	10.58	1.23	8.9 - 12.2	15.38	2.95	11.5 - 18.6

Los escolares de sexo masculino (11.7) poseen un promedio mayor que los de sexo femenino (10.90) en octavo; pero en cuarto y en COU ocurre lo contrario, porque las medias son 9.36 y 15.38 para los de sexo femenino y 8.77 y 10.58 para los varones en los dos cursos citados. La desviación estándar nos indica la dispersión que hay en esa distribución; así los de sexo masculino en octavo (2.65) alcanzan una mayor desviación que en cuarto (1.50) y en COU (1.23). Lo mismo ocurre en los escolares de sexo femenino, pues en las medias en que superan a los del otro sexo llegan a una desviación mayor, esto es, COU (2.95) y octavo (2.64) alcanzan una dispersión más elevada que octavo (1.72). En cuanto al rango podemos decir que la mayor oscilación está en cuarto femenino (6.2 - 17), le sigue octavo masculino (8 - 18.5), luego COU femenino (11.5 - 18.6), octavo femenino (7.6 - 14.4), cuarto masculino (6.1 - 11.8) y por último COU masculino cuyo rango oscila entre 8.9 - 12.2 palabras por U-T.

CUADRO 4. 10

LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A
LOS CENTROS PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	9.85	1.76	6.8 - 12.4	9.26	1.30	7.8 - 11.5
8.º	14.03	4.31	8.1 - 22.6	13.90	4.80	9.6 - 26.9
COU	13.66	3.65	9.5 - 18.5	14.80	2.69	11.8 - 18.7

Los escolares de sexo masculino en cuarto y en octavo (9.85 y 14.03) superan a los de sexo femenino (9.26 y 13.90); pero en COU ocurre lo contrario, son los varones (14.80 frente a 13.66) quienes adquieren una mayor longitud de la unidad terminal. En cuanto a las medidas de dispersión observamos que la mayor desviación se produce en octavo femenino con 4.80 y masculino con 4.31, de ahí que su rango oscile entre 9.7 - 26.9 para los de sexo femenino y para los masculinos 8.1 - 22.6 palabras por unidad terminal. En segundo lugar le sigue COU masculino con una desviación de 3.65 y su rango oscila entre 9.5 - 18.5 y COU femenino con una desviación de 2.69 y un rango de 11.8 - 18.7 palabras por U-T. El tercer lugar lo ocupa cuarto masculino con una desviación de 1.76 y el rango oscila entre 6.8 - 12.4, y cuarto femenino con la desviación menor de 1.30 y con el rango también menor 7.8 - 11.5. Por tanto la dispersión mayor está en octavo (femenino > masculino); luego en COU (masculino > femenino) y, por último, en cuarto (masculino > femenino) que alcanza una menor dispersión.

CUADRO 4. 11

COMPARACIÓN DE LA LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL ENTRE LOS CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	ENSEÑANZA PÚBLICA				ENSEÑANZA PRIVADA			
	MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
4.º	8.77	1.50	9.36	2.64	9.85	1.76	9.26	1.30
8.º	11.7	2.65	10.90	1.72	14.03	4.31	13.90	4.80
COU	10.58	1.23	15.38	2.95	13.66	3.65	14.80	2.69

Si analizamos la longitud promedio de la U-T teniendo en cuenta la enseñanza pública y privada, observamos que los escolares de sexo masculino de la enseñanza privada superan a los de la pública en los tres cursos; sin embargo los escolares de sexo femenino en cuarto y en COU de la enseñanza pública superan a los de la privada, pero no en octavo, donde alcanzan un promedio mayor los de la privada.

En cuanto a la desviación estándar, podemos decir que en la enseñanza privada en los cursos de octavo masculino y femenino (4.80 - 4.31) y COU masculino (3.65) hay una dispersión muy amplia, mientras que en el resto se da un comportamiento homogéneo.

Atendiendo a la variable sociocultural, hemos distinguido tres grupos: bajo (B), medio (M) y medio-alto (A) con los estadísticos siguientes: media, desviación estándar, crecimiento y rango.

CUADRO 4. 12

LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	9.17	2.14	105.5	6.1 - 17.0
	M	9.61	1.29	110.9	7.8 - 11.8
	A	8.69	2.13	100	6.1 - 12.4

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	11.51	2.98	83.7	7.6 - 22.6
	M	11.84	2.64	86.1	8.6 - 17.8
	A	13.75	4.95	100	8.1 - 26.9

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	12.03	2.94	83.7	8.9 - 17.8
	M	14.49	3.18	100.8	9.5 - 18.6
	A	14.38	3.27	100	11.8 - 18.7

Teniendo en cuenta el cuarto curso, no hay una progresión entre los tres niveles socioculturales, sino que el nivel medio (9.61) supera al alto (8.69); éste último también es superado por el nivel bajo (9.17). El crecimiento así lo indica: para el medio, 110.9, para el bajo, 105.5 y para el alto, 100. La desviación superior la encontramos en el nivel bajo (2.14), le sigue el estrato alto (2.13) y el medio (1.29) con una desviación baja. La oscilación mayor la encontramos en el nivel bajo (6.1 - 17.0), luego en el alto (6.1 - 12.4) y, en último lugar, en el medio (7.8 - 11.8), con una coincidencia absoluta entre los índices que marcan la dispersión.

En octavo sí se produce un avance en el número de palabras por unidad terminal de acuerdo con los tres niveles socioculturales, sus medias así lo indican: bajo, 11.51; medio, 11.84; alto, 13.75. La diferencia se observa sobre todo del nivel medio (86.1) al alto (100). Las medidas de dispersión coinciden en la variabilidad: primero está el nivel alto, le sigue el bajo, y el último el medio.

En COU el nivel medio alcanza la media mayor (14.49), a continuación, el alto (14.38) con una diferencia mínima, y después el nivel bajo (12.03). El crecimiento, por tanto, se sitúa del nivel bajo (83.7) al medio (100.8).

Si comparamos las medias de cada nivel en los tres cursos, observamos que son superiores de acuerdo con el avance de la escolaridad, de ahí que podamos deducir que ésta —la escolaridad— es la que realmente domina el proceso de complejidad sintáctica. Para el nivel bajo, obtenemos 9.17 en cuarto, 11.51 en octavo y 12.03 en COU; para el medio, 9.61 en cuarto, 11.84 en octavo y

14.49 en COU; para en nivel alto, 8.69, 13.75 y 14.38 en cuarto, en octavo y en COU respectivamente.

Realizamos el análisis de varianza (ANOVA) para saber si las diferencias de medias de los tres niveles socioculturales en el curso de cuarto, de octavo o de COU son significativas para la longitud de la unidad terminal. Los resultados son: en cuarto, $F(2, 57) = .6388$ $p = .5317$; en octavo, $F(2, 57) = 1.9169$ $p = .1564$; en COU, $F(2, 19) = 1.3811$ $p = .2781$. Al ser la probabilidad superior a .05 no hay significación en las medias de cada curso.

A continuación se realizó otro análisis de varianza para comprobar la significación de las medias de la longitud de la unidad terminal de los niveles socioculturales en los diferentes cursos. Para el nivel sociocultural bajo, la F de Snedecor con 2, 77 = 8.4527 $p = .0005$, por tanto son significativas las diferencias entre las medias al ser menor de .01 la probabilidad de la F de Snedecor. Por la prueba de Scheffé, sabemos que las medias son: 9.1750 en cuarto, 11.5054 en octavo y 12.0286 en COU; de ahí que las diferencias de medias estén entre cuarto con respecto a octavo y a COU.

Para el estrato medio, la F de Snedecor con 2, 33 = 12.3008 $p = .0001$ y el grado de significación, de .01. Las diferencias de medias están entre cuarto y COU, porque así lo indican las medias a través de la prueba de Scheffé; en cuarto, 9.6133, en octavo, 11.8417, en COU, 14.4889.

En el nivel alto, la F de Snedecor con 2, 21 = 5.1961 $p = .0147$, sitúa su significación en .05. La prueba de Scheffé da las siguientes medias: cuarto 8.6889, octavo 13.7545, COU 14.3750; las medias son significativamente diferentes entre cuarto y octavo.

CUADRO 4. 13

LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL PARA

LOS CENTROS PÚBLICOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	9.10	2.16	144.4	6.1 - 17.0
	M	9.93	1.12	157.6	8.3 - 10.8
	A	6.30	.28	100	6.1 - 6.5

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	10.96	2.38	94.5	7.6 - 18.5
	M	10.93	2.02	94.2	8.6 - 13.7
	A	11.60	1.17	100	10.6 - 13.3

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	12.03	2.94	79.1	8.9 - 17.8
	M	15.20	3.56	100	11.5 - 18.6
	A	—	—	—	—

Para los centros públicos, en cuarto observamos que el nivel medio es el que alcanza el promedio mayor (9.93), le siguen el bajo (9.10) y el alto (6.30). El crecimiento es de 157.6 para el nivel medio, de 144.4 para el bajo y para el alto el menor, 100. Las medidas de dispersión coinciden en su variabilidad: la menor es para el nivel alto, a continuación el nivel medio, y, por último, el bajo.

En octavo el nivel que obtiene la puntuación mayor es el alto (11.60), le sigue el bajo (10.96) con una diferencia mínima con el medio (10.93). De ahí que el crecimiento se experimente sobre todo del estrato medio al alto. La desviación más alta se da en el nivel bajo, la menor, en el alto; igual ocurre con el rango, el bajo alcanza la mayor oscilación (7.6 - 18.5), luego el medio (8.6 - 13.7) y después el alto (10.6 - 13.3); los mínimos avanzan según el nivel, pero los máximos no.

En cuanto al último curso analizado, COU, nos encontramos que en los centros públicos no hay ningún sujeto para el nivel alto. Entre los niveles bajo y medio hay un ascenso en el número de palabras por unidad terminal, de 12.03 se pasa a 15.20. La desviación más alta es para el nivel medio (3.56); para el bajo es de (2.94). El rango mayor es para el bajo (8.9 - 17.8) y le sigue el medio (11.5 - 18.6) con una diferencia mínima.

Teniendo en cuenta los niveles, para el bajo y el medio hay un aumento del número de palabras por unidad terminal según se asciende de curso; también ocurre para el alto en cuarto (6.30) y en octavo (11.60).

En el nivel alto de cuarto y octavo, ocurre todo lo contrario, pues llama la atención que para cuarto la media es la más baja y para octavo, la más alta.

CUADRO 4. 14

LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL PARA
LOS CENTROS PRIVADOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	10.50	1.41	112.1	9.5 - 11.5
	M	9.50	1.38	101.4	7.8 - 11.8
	A	9.37	1.89	100	6.8 - 12.4

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	13.86	4.26	92.5	8.9 - 22.6
	M	12.75	3.05	85.1	8.7 - 17.8
	A	14.99	5.94	100	8.1 - 26.9

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	—	—	—	—
	M	14.13	3.26	98.3	9.5 - 18.5
	A	14.38	3.27	100	11.8 - 18.7

Atendiendo a la variable tipo de centro, en los centros privados, en cuarto, cambia el orden de progresión entre los niveles con respecto al total de la población y para los centros públicos en estos casos, se organizaban como sigue: primero el medio, segundo el bajo y tercero el alto. Sin embargo, aquí hay una progresión que va de mayor a menor número de palabras desde el nivel bajo al alto. Las medias son: para el bajo, 10.50; para el medio, 9.50; y para el alto, 9.37. El crecimiento va ascendiendo del nivel alto (100) al bajo (112.1). La desviación del nivel alto es la superior (1.89) y la del nivel medio es la menor (1.38); sin embargo, el rango con mayor oscilación es para el nivel alto (6.8 - 12.4) y la menor es para el nivel bajo (9.5 - 11.5); los mínimos oscilan más entre los tres niveles que los máximos, que se mantienen más homogéneos.

En octavo, la media menor la alcanza el nivel medio (12.75), luego el bajo (13.86) y, por último, el alto, con el mayor número —incluso que COU— de palabras por unidad terminal (14.99). El crecimiento es 100 para el alto, 92.5 para el bajo y 85.1 para el medio. En cuanto a las

medidas de dispersión, obtienen gran variabilidad tanto en la desviación como en el rango; la mayor es para el nivel alto, a continuación, el bajo y, en último lugar, el medio.

El curso de orientación universitaria se caracteriza porque no hay ningún sujeto para el nivel bajo en los centros privados, al contrario de lo que ocurre en los centros públicos. El nivel alto (14.13) supera al medio (14.38) en sus promedios. La desviación se mantiene homogénea para los dos niveles (3.26 para el medio y 3.27 para el alto). El rango que oscila más es el del nivel medio (9.5 - 18.5), le sigue el del alto (11.8 - 18.7); los mínimos obtienen más variación que los máximos, que alcanzan porcentajes similares.

Atendiendo a los niveles, podemos decir que van aumentando el número de palabras por unidad terminal según se avanza de curso, con la excepción del nivel alto que en octavo (14.99) alcanza una media superior a COU (14.38).

CUADRO 4. 15

COMPARACIÓN DE LA LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	9.10	2.16	6.1 - 17.0	10.50	1.41	9.5 - 11.5
	M	9.93	1.12	8.3 - 10.8	9.50	1.38	7.8 - 11.8
	A	6.30	.28	6.1 - 6.5	9.37	1.89	6.8 - 12.4

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	10.96	2.38	7.6 - 18.5	13.86	4.26	8.9 - 22.6
	M	10.93	2.02	8.6 - 13.7	12.75	3.05	8.7 - 17.8
	A	11.60	1.17	10.6 - 13.3	14.99	5.94	8.1 - 26.9

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C O U	B	12.03	2.94	8.9 - 17.8	–	–	–
	M	15.20	3.56	11.5 - 18.6	14.13	3.26	9.5 - 18.5
	A	–	–	–	14.38	3.27	11.8 - 18.7

Al comparar la enseñanza pública con la privada, podemos observar, en primer lugar, que en cuarto curso no se presenta el mismo orden de crecimiento en los tres niveles; la pública obtiene el índice más bajo en el nivel alto, le sigue el bajo y el más alto es el nivel medio; la privada: primero el alto, luego el medio y a continuación con el índice más alto, el bajo. En segundo lugar, llama la atención que el nivel alto alcance el índice más bajo en los dos tipos de enseñanza. En tercer lugar, la enseñanza privada supera a la pública en dos niveles: en el bajo y en el alto.

En cuanto a las medidas de dispersión, para cuarto, podemos decir que la variabilidad no es semejante entre los niveles socioculturales y los dos tipos de enseñanza, pues la mayor oscilación la encontramos, primero, en el nivel bajo de la pública, le sigue el alto y el medio de la privada, a continuación, el medio de la pública, el bajo de la privada y en último lugar, el alto de la pública.

Si analizamos los resultados de octavo, vemos que las medias presentan el mismo orden en los dos tipos de enseñanza: la menor es para el nivel medio, luego el bajo y en último lugar, el alto; en este curso, el nivel alto es el que alcanza la media mayor, mientras que en cuarto obtenía el promedio menor. Además, la enseñanza privada supera a la pública en los tres estratos socioculturales. Tanto el rango como la desviación estándar presentan mayor dispersión en la

enseñanza privada, alcanzando oscilaciones muy altas, como por ejemplo, el nivel alto, cuyo rango es de 8.1 - 26.93, o el bajo, que es de 8.9 - 22.6.

El curso de orientación universitaria (COU) presenta celdas vacías en el nivel alto de la enseñanza pública y en el nivel bajo de la enseñanza privada. Hay un crecimiento progresivo entre los dos niveles en los dos tipos de enseñanza. En el nivel medio, la enseñanza pública (15.20) supera a la privada (14.13). En este curso, igual que en octavo, presentan medidas de dispersión amplias, si las comparamos con las de cuarto; hay una mayor variabilidad entre los resultados de los escolares en estos dos últimos cursos.

Si comparamos los tres estratos en los distintos cursos, observamos que aumenta de acuerdo con el avance de la escolaridad, con la excepción del nivel alto de la privada, que en octavo alcanza un 14.99 y en COU, un 14.38 palabras por unidad terminal, aunque la diferencia es mínima.

De siete niveles que se pueden comparar entre los dos tipos de enseñanza, la privada supera a la pública en cinco de ellos.

CUADRO 4. 16

LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE SEXO

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	8.76	1.34	6.1 - 11.2	9.55	2.64	6.2 - 17.0
	M	10.26	1.36	8.3 - 11.8	9.05	1.00	7.8 - 10.8
	A	8.70	2.21	6.1 - 12.4	8.67	2.43	6.5 - 11.3

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	11.92	3.75	8.0 - 22.6	11.07	1.89	7.6 - 14.4
	M	12.20	3.39	8.6 - 17.8	11.48	1.88	8.7 - 13.7
	A	12.78	3.24	8.1 - 16.5	14.57	6.24	10.6 - 26.9

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C O U	B	10.58	1.23	8.9 - 12.2	15.65	3.04	13.5 - 17.8
	M	14.10	4.06	9.5 - 18.5	14.80	2.76	11.5 - 18.6
	A	11.90	–	11.9	15.20	3.45	11.8 - 18.7

Atendiendo a la variable sexo, los escolares de cuarto superan a las escolares en el nivel medio y en el alto, mientras que éstas últimas lo hacen en el bajo. En los sujetos de sexo masculino, el crecimiento por niveles es el siguiente: primero el alto, luego el bajo y el más elevado el medio. Sin embargo, en los de sexo femenino cambia el orden: primero el alto, a continuación el medio y el más alto, el bajo. Las medidas de dispersión nos indican que las niñas en el nivel bajo alcanzan una gran oscilación pues su rango es de 6.2 - 17 y su desviación de 2.64; a continuación el nivel alto, cuyo rango es de 6.5 - 11.3 y la desviación de 2.43 para las niñas, y para los niños, de 6.1 - 12.4 y 2.2; para el nivel bajo de los niños, el rango es de 6.1 - 11.2 y la desviación, de 1.34; el nivel medio de ambos sexos es el que presenta menos dispersión.

En el curso de octavo de ambos sexos, hay una progresión en el aumento de la longitud de la unidad terminal, según pertenezcan al estrato bajo, medio o alto; en cuarto y en COU no ocurre

así. Los de sexo masculino superan a los de sexo femenino en los niveles bajo y medio, éstos últimos sólo, en el alto. Atendiendo a las medidas de dispersión, los escolares de sexo femenino en el nivel alto alcanzan la mayor desviación 6.24 y rango 10.6 - 26.9; le siguen los de sexo masculino en todos los estratos; por último, los de sexo femenino en los niveles bajo y medio.

En COU no existe esa progresión en los índices de acuerdo con los estratos, sino que en los de sexo masculino la media más alta la obtiene el nivel medio (14.10), a continuación el alto (11.90), que está representado por un solo sujeto; en último lugar, el bajo (10.58). En los de sexo femenino casi se invierte el orden: primero, con menor índice, el medio (14.80), luego el alto (15.20) y a continuación el bajo (15.65). Comparando los niveles de ambos sexos, las escolares superan a los escolares en todos los niveles. La dispersión más alta la presenta el nivel medio masculino, a continuación los de sexo femenino en los tres niveles y, en último lugar, el nivel bajo masculino; el estrato alto masculino no tiene ninguna dispersión, por estar constituido sólo por un escolar.

4. 2. LONGITUD PROMEDIO DE LA CLÁUSULA

Este es el segundo índice para medir la madurez sintáctica, número promedio de palabras por cláusula. Hemos aplicado las medias (\bar{X}), el crecimiento (%), la desviación estándar (S) y el rango, es decir, unas medidas de tendencia central y otras de variabilidad. Para medir la significación de las medias realizamos el análisis de varianza y la prueba de diferencias de medias.

CUADRO 4. 17

LONGITUD DE LA CLÁUSULA DE TODO EL GRUPO

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	5.24	.91	83.0	3.9 - 7.8
8.º	5.59	.99	88.6	3.8 - 8.6
COU	6.31	1.10	100	3.9 - 9.4

Observamos que la longitud promedio de las cláusulas va aumentando de acuerdo con el avance en la escolaridad. La media para cuarto es de 5.24, para octavo 5.59 y para COU 6.31 palabras por cláusula. Con el crecimiento comprobamos que el aumento se experimenta sobre todo en el paso de octavo a COU, pues avanza de 88.6 a 100; no se observa un aumento tan grande de cuarto a octavo pues va de 83.0 a 88.6.

En este segundo índice ocurre lo contrario que en la longitud promedio de la unidad terminal –primer índice de madurez sintáctica–, porque el crecimiento se experimenta de cuarto a octavo (68.33 a 88.24) y no de octavo a COU (88.24 a 100).

En cuanto a las medidas de dispersión, hay que resaltar que en COU hay una mayor desviación estándar 1.10; así lo corrobora el rango, que oscila entre 3.9 - 9.4 palabras por cláusula, mientras que la desviación de cuarto (.91) y de octavo (.99) es menor; así lo indica su rango, que tiene una menor dispersión, 3.9 - 7.8 para cuarto y 3.8 - 8.6 para octavo.

CUADRO 4. 18

COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS DE LA LONGITUD DE LA CLÁUSULA EN LOS TRES CURSOS ESTUDIADOS

FUENTE DE VARIACIÓN	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F SNEDEC	PROB F
ENTRE GRUPOS	2	17.4669	8.7334	9.2154	.0002
DENTRO DE GRUPOS	137	129.8345	.9477	—	—
TOTAL	139	147.3014	—	—	—

Para comprobar que existen diferencias significativas en el número promedio de palabras por cláusula en los tres grupos de sujetos aplicamos un análisis de varianza (ANOVA).

La F de Snedecor nos indica si existen o no diferencias significativas entre las medias de los grupos. En el caso de la longitud de la cláusula, sí existen diferencias significativas $F(2, 137) = 9.2154$ $p = .0002$; por tanto al ser la probabilidad de la F de Snedecor de .0002, hay significación a nivel alfa .01.

Haciendo la prueba de diferencia de grupos de Scheffé, observamos que la diferencia de medias se establecen entre COU y los dos cursos restantes; las medias son 5.2350 en cuarto, 5.5950 en octavo, 6.3050 en COU. Por tanto el uso de la longitud de la cláusula es significativamente mayor en COU que en cuarto y en octavo. Es diferente a lo que ocurría con el primer índice –longitud de la U-T– pues allí la diferencia se establecía entre cuarto y los dos cursos restantes.

CUADRO 4. 19

LONGITUD DE LA CLÁUSULA EN LOS CENTROS PÚBLICOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	5.17	.82	86.5	3.4 - 7.8
8.º	5.55	.97	92.8	3.8 - 7.6
COU	5.98	1.03	100	3.9 - 7.6

Hay un aumento en la longitud promedio de la cláusula, según avanzamos de curso, pero este aumento es menor si lo comparamos con el realizado por todo el grupo (*Vid* Cuadro 4.17). Se corrobora lo dicho anteriormente, el crecimiento se da sobre todo en el paso de octavo a COU (92.8 a 100). La dispersión mayor está en el último curso estudiado: 1.03, luego le sigue la de octavo con .97 y, por último, la de cuarto, .82. Llama la atención el rango porque se mantiene muy semejante en los tres cursos, oscila entre 3.4 - 7.8 palabras por cláusula. Podemos decir que esta muestra de la enseñanza pública se caracteriza por un aumento escaso y equilibrado de la longitud de la cláusula en los tres cursos estudiados.

CUADRO 4. 20

LONGITUD DE LA CLÁUSULA EN LOS CENTROS PRIVADOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	5.36	1.08	80.8	3.9 - 7.8
8.º	5.68	1.06	85.7	4.4 - 8.6
COU	6.63	1.12	100	5.3 - 9.4

Lo primero que debemos subrayar es que en la enseñanza privada el aumento de la longitud de la cláusula en los tres cursos es mayor que en la enseñanza pública. El crecimiento se

experimenta, principalmente, en el paso de octavo a COU que va de 85.7 a 100, como ocurre en los centros públicos y en el total de la población.

En cuanto a las medidas de dispersión, notamos que la desviación más alta se encuentra en COU con 1.26 y con un rango que oscila entre 5.3 - 9.4. Luego le sigue cuarto con una desviación de 1.08 y con un rango de 3.9 - 7.8 y por último octavo cuya desviación es la menor, 1.06, y el rango oscila entre 4.4 - 8.6 palabras por cláusula.

CUADRO 4. 21

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA LONGITUD DE LA CLÁUSULA
ENTRE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA PRIVADA

	ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
	\bar{X}	%	RANGO	\bar{X}	%	RANGO
4.º	5.17	86.5	3.4 - 7.8	5.36	80.8	3.9 - 7.8
8.º	5.55	92.8	3.8 - 7.6	5.68	85.7	4.4 - 8.6
COU	5.98	100	3.9 - 7.6	6.63	100	5.3 - 9.4

Es preciso destacar que la enseñanza privada supera a la enseñanza pública en los tres cursos, pues sus medias así lo corroboran, para cuarto, 5.36 y 5.17, para octavo, 5.68 y 5.55 y para COU, 6.63 y 5.98, respectivamente.

En este segundo índice ocurre lo mismo que en la longitud de la U-T –primer índice– la enseñanza privada superaba a la pública en todos los cursos.

En cuanto al crecimiento, podemos decir que tanto un tipo de enseñanza como otro experimenta su avance de octavo a COU, aunque con porcentajes diferentes, porque el avance de la privada es mayor (de 85.7 a 100) que el de la pública (de 92.8 a 100), pues el aumento que adquiere la privada de cuarto a octavo es muy pequeño, va de 80.8 a 85.7; mientras que el de la pública es mayor (86.5 a 92.8).

Si tenemos en cuenta el rango, podemos precisar que se experimenta más variación en la enseñanza privada que en la pública, con la excepción de cuarto público que alcanza el mayor recorrido (3.4 - 7.8).

Realizamos la prueba de DIFERENCIAS DE MEDIAS para saber la significación de los promedios obtenidos en la longitud de la cláusula y la variable centro.

CUADRO 4. 22

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LA LONGITUD DE LA CLÁUSULA SEGÚN LA
VARIABLE CENTRO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (PÚB)	90	5.4311	.942	.099
GRUPO 2 (PRIV)	50	5.7420	1.154	.163

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PRO B	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
1.50	.096	- 1. 72	138	.087	- 1.63	85.48	.107

Como ambos grupos presentan varianzas iguales (.096), porque la probabilidad de la F de Snedecor es superior a .05, acudimos a este apartado y observamos que el valor de la t de Student, con 138 grados de libertad, es igual a - .72, con probabilidad .087; al superar el nivel de significación establecido (.05), podemos concluir que las diferencias de medias de la longitud de la cláusula, teniendo en cuenta la variable centro, no son significativas.

Al llevar a cabo las diferencias de medias para esta variable en cada uno de los cursos, los resultados son los siguientes:

En cuarto: $t(58) = - . 75$ $p = .455$; al ser la probabilidad superior al nivel de significación (.05), podemos concluir que las diferencias de medias obtenidas para estas dos variables no son significativas.

En octavo: $t(58) = - . 46$ $p = .644$; las diferencias de medias no son significativas, al ser la probabilidad de la t de Student superior a .05.

En COU: $t(18) = - 1.35$ $p = .192$; no hay significación para las medias de este índice al ser la probabilidad mayor que .05.

La variable centro no resultó ser significativa para la longitud de la cláusula en ningún caso.

CUADRO 4. 23

LONGITUD DE LA CLÁUSULA POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE
SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	5.23	.89	3.9 - 7.8	5.24	.93	3.9 - 7.8
8.º	6.03	1.05	4.4 - 8.6	5.16	.72	3.8 - 7.1
COU	6.07	1.01	3.9 - 7.3	6.59	1.19	5.3 - 9.4

La primera conclusión a la que llegamos es que se repite la misma distribución en cuanto al sexo en la longitud de la cláusula y en la longitud de la unidad terminal. Pues en cuarto los de sexo femenino alcanzan unas medias más altas que los de sexo masculino (5.24 y 5.23 respectivamente), aunque las diferencia es mínima como ocurría en la longitud de la U-T. En cuanto a las medidas de dispersión, es preciso decir que la desviación estándar presenta una mayor variabilidad en los del sexo femenino (.93 frente a .89), pero, sin embargo, coinciden en el rango (3.9 - 7.8).

Para octavo los del sexo masculino superan a los del sexo femenino; así lo indican las medias, 6.03 y 5.16 respectivamente. También su rango es mayor 4.4 - 8.6 para los primeros y 3.8 - 7.1 para los segundos. Igual ocurre en la desviación estándar, 1.05 para los varones y .72 para los de sexo femenino.

En COU son los del sexo femenino los que sobrepasan a los del sexo masculino, pues sus medias son 6.59 y 6.07. En las medidas de dispersión observamos que se experimenta una mayor oscilación en los de sexo femenino que en los masculinos. El rango oscila entre 5.3 - 9.4 y 3.9 - 7.3 para ambos sexos respectivamente y la desviación, de 1.19 para los de sexo femenino y 1.01 para los de sexo masculino.

Teniendo en cuenta la longitud de la U-T y de la cláusula, comprobamos que se repite la distribución en cuanto al sexo en los tres cursos.

CUADRO 4. 24

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LA LONGITUD DE LA CLÁUSULA SEGÚN LA
VARIABLE SEXO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (MASC)	70	5.6929	1.047	.125
GRUPO 2 (FEM)	70	5.3914	.996	.119

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
1.11	.679	1.74	138	.083	1.74	137.66	.083

Al tener ambos sexos varianzas iguales (.679) y al ser superior la probabilidad de la t de Student (.083) al nivel de significación (.05), las diferencias de medias para la variable sexo no son significativas.

Si comparamos las diferencias de medias de la longitud de la cláusula en cada curso con la variable sexo, los resultados son:

En cuarto: $t(58) = -01$ $p = .989$; al ser la probabilidad superior al nivel de significación (.05), podemos concluir que las diferencias de medias no son significativas.

En octavo: $t(51.17) = 3.71$ $p = .001$; las diferencias de medias son significativas, al ser la probabilidad de la t de Student inferior a .01.

En COU: $t(18) = -.96$ $p = .352$; no hay significación para las medias de este índice al ser la probabilidad mayor que .05.

La variable sexo sólo es significativa para la longitud de la cláusula en octavo.

CUADRO 4. 25

LONGITUD DE LA CLÁUSULA EN CENTROS PÚBLICOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
	4.º	5.15	.94	3.9 - 7.8	5.19	.70
8.º	5.99	.97	4.8 - 7.6	5.12	.78	3.8 - 7.1
COU	5.56	1.15	3.9 - 6.8	6.40	.78	5.8 - 7.6

Si nos detenemos en la enseñanza pública, en cuarto y en COU el sexo femenino supera al masculino en las medias de la longitud de la cláusula, para cuarto, 5.19 y 5.15, para COU, 6.40 y 5.56 respectivamente. Sin embargo en octavo los escolares (5.99) sobrepasan a las escolares (5.12).

Hay que señalar que en el primer índice ocurre la misma distribución en los centros públicos, en cuanto a la variable sexo. Los de sexo femenino superan en cuarto y en COU, y los de sexo masculino en octavo.

En el rango se observa que en los escolares hay una mayor oscilación que en las escolares. El hecho de que los rangos tengan una oscilación grande, indica que se experimenta una mayor variación en los de sexo masculino en cuanto a la utilización de palabras por cláusula. Esto queda corroborado, porque las escolares alcanzan unas desviaciones más bajas en los tres cursos que los escolares.

CUADRO 4. 26

LONGITUD PROMEDIO DE LA CLÁUSULA DE LOS CENTRO PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	5.40	.82	4.6 - 7.0	5.32	1.33	3.9 - 7.8
8.º	6.10	1.27	4.4 - 8.6	5.26	.59	4.4 - 6.1
COU	6.58	.54	6.0 - 7.3	6.68	1.58	5.3 - 9.4

En cuarto y en octavo los de sexo masculino alcanzan unas medias mayores que los de sexo femenino y ocurre lo contrario en COU donde las escolares superan a los escolares. Esta distribución coincide con la del primer índice en los centros privados, pues cuarto y octavo masculino superan al femenino, y COU femenino sobrepasa al masculino.

Los escolares de sexo femenino adquieren una mayor variación en las dos medidas de dispersión que los varones. El rango más amplio es el de octavo masculino (4.4 - 8.6), en segundo lugar le sigue COU femenino (5.3 - 9.4), luego cuarto femenino (3.9 - 7.8), cuarto masculino (4.6 - 7.0), octavo femenino (4.4 - 6.1) y COU masculino que es el menor (6.0 - 7.3). La desviación estándar es más alta en cuarto y en COU femenino, mientras que ocurre lo contrario en octavo masculino.

CUADRO 4. 27

COMPARACIÓN DE LA LONGITUD DE LA CLÁUSULA ENTRE LOS CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	ENSEÑANZA PÚBLICA				ENSEÑANZA PRIVADA			
	MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
4.º	5.15	.94	5.19	.70	5.40	.82	5.32	1.33
8.º	5.99	.97	4.12	.78	6.10	1.27	5.26	.59
COU	5.56	1.15	6.40	.78	6.58	.54	6.68	1.58

Teniendo en cuenta la distinción entre enseñanza pública y privada, observamos que los escolares de ambos sexos de la privada superan a los de la pública en la longitud de la cláusula en los tres cursos.

Al analizar la variable sexo en cada tipo de enseñanza, podemos ver que en la pública los de sexo femenino alcanzan medias superiores en cuarto y en COU; mientras que en la privada, los de sexo masculino lo hacen en cuarto y en COU.

En cuanto a las medidas de dispersión, hemos acudido a la desviación estándar para comprobar si las medias se sitúan en su mayoría en el centro y no en los extremos. Nos damos cuenta de que las desviaciones no son altas, sólo en la enseñanza privada y sexo femenino alcanzan unas desviaciones superiores en cuarto y en COU; en el resto tienen un comportamiento normal y homogéneo.

Atendiendo a la variable sociocultural podemos exponer los siguientes resultados de la longitud de la cláusula.

CUADRO 4. 28

LONGITUD DE LA CLÁUSULA SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	5.19	.80	97.7	3.9 - 7.8
	M	5.31	1.04	100	3.9 - 7.8
	A	5.31	1.17	100	4.1 - 7.6

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	5.57	.99	96.9	3.8 - 7.6
	M	5.52	.70	96	4.5 - 7.1
	A	5.75	1.31	100	4.4 - 8.6

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	6.03	1.26	83.2	3.9 - 7.6
	M	6.10	.56	84.1	5.3 - 7.3
	A	7.25	1.46	100	6.3 - 9.4

Al comparar los niveles en los diferentes cursos las medias van ascendiendo, el nivel bajo en cuarto alcanza 5.19, en octavo, 5.57 y en COU, 6.03. Para el nivel medio, en cuarto, llega a 5.31, en octavo a 5.52 y en COU a 6.10. Para el alto, 5.31 en cuarto, 5.75 en octavo y 7.25 palabras por cláusula en COU.

Las diferencias que se pueden establecer en cuarto son: primero, no hay una distinción de acuerdo con los niveles socioculturales, pues el nivel medio y el alto presentan el mismo

promedio (5.31), el bajo es el menor (5.19). Segundo, el rango de los niveles bajo y medio es el mismo (3.9 - 7.8) y el del alto es menor (4.1 - 7.6), aunque los estratos medio y alto presentan la misma media. Tercero, la desviación superior es para el estrato alto (1.17), le sigue el medio (1.04) y, por último, el bajo (.80).

En el curso de octavo ocurre lo mismo que en cuarto: no hay un aumento progresivo de sus medias de acuerdo con los estratos socioculturales; así el promedio más bajo es para el nivel medio (5.52), le sigue el del bajo (5.57), y luego el del alto (5.75). Las dos medidas de dispersión coinciden entre sí y, además, con las medias; pues la variabilidad más alta es para el nivel alto, le sigue el bajo y, por último, el medio.

En COU existe un aumento progresivo de acuerdo con los tres niveles socioculturales establecidos. Así para el bajo 6.03, para el medio 6.10 y para el alto 7.25. El crecimiento se experimenta sobre todo del nivel medio (84.1) al alto (100). La dispersión mayor la presenta el nivel alto: la desviación con 1.46 y el rango entre 6.3 - 9.4; a continuación, le sigue el estrato bajo: 1.26 y 3.9 - 7.6; por último, el nivel medio: .56 y 5.3 - 7.3, desviación y rango respectivamente.

El análisis de varianza (ANOVA) nos permitió saber que las diferencias de medias de los niveles socioculturales no eran significativas en el mismo curso: en cuarto, $F(2, 57) = .1268$ $p = .8811$; en octavo, $F(2, 57) = .1825$ $p = .8337$; en COU, $F(2, 17) = 2.0760$ $p = .1561$, porque la probabilidad de la F de Snedecor es superior a .05.

El comparar un mismo estrato en los tres cursos nos permitió saber que las medias no son estadísticamente significativas en ningún caso. Para el nivel bajo, F de Snedecor $(2, 77) = 3.0811$ $p = .0516$; para el nivel medio, $F(2, 33) = 2.5988$ $p = .0895$ y para el alto, $F(2, 21) = 3.2178$ $p = .0604$, como las probabilidades de los tres niveles son superiores a .05, no hay significación estadística entre estas medias.

CUADRO 4. 29

LONGITUD DE LA CLÁUSULA SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL PARA LOS
CENTROS PÚBLICOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	5.20	.82	126.8	3.9 - 7.8
	M	5.50	.58	134.1	4.7 - 6.1
	A	4.10	.00	100	4.1 - 4.1

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	5.49	1.01	92.6	3.8 - 7.6
	M	5.63	.76	94.9	5.0 - 7.1
	A	5.93	1.12	100	4.6 - 7.0

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	6.03	1.26	102.7	3.9 - 7.6
	M	5.87	.06	100	5.8 - 5.9
	A	—	—	—	—

En los centros públicos, según se avanza en la escolaridad va en aumento el número de palabras por cláusula en los tres niveles socioculturales.

En cuarto curso, el promedio más alto lo obtiene el nivel medio (5.50) y el más bajo, el nivel alto (4.10), con una gran diferencia entre ellos porque el nivel bajo alcanza 5.20, muy próximo al estrato medio. De ahí que el crecimiento sea, sobre todo, en el medio (134.1), luego en el bajo (126.8), y en el alto (100). Las dos medidas de dispersión son bajas y coincidentes; la variabilidad mayor la experimenta el nivel bajo, cuya desviación es de .82 y cuyo rango oscila entre 3.9 - 7.8. Le sigue el nivel medio con desviación de .58 y rango entre 4.7 - 6.1 y, por último, el nivel alto sin ninguna oscilación porque coinciden las medias de los dos sujetos que pertenecen a este estrato, desviación de .00 y el rango de 4.1 palabras por cláusula.

En octavo, las medias van aumentando según los estratos socioculturales; el nivel bajo (5.49), el medio (5.63) y el alto (5.93). El crecimiento se produce sobre todo del nivel medio al alto. La variabilidad más alta es para el nivel bajo y la menor, para el medio.

Como hemos dicho anteriormente, no hay ningún sujeto que pertenezca a COU público del nivel alto, de ahí las celdas vacías. Llama la atención que el estrato bajo presente mayor promedio (6.03) que el nivel medio (5.87). Las medidas de dispersión coinciden con las medias, es decir el nivel bajo presenta mayor variabilidad que el medio.

En los centros públicos, la variable sociocultural muestra una situación diferente en cada uno de los cursos: en cuarto, el nivel alto presenta la media más baja; en octavo se produce un aumento de sus medias de acuerdo con los estratos y en COU, el nivel bajo obtiene la media más alta.

CUADRO 4. 30
LONGITUD DE LA CLÁUSULA SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL
PARA LOS CENTROS PRIVADOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	5.00	.28	88.3	4.8 - 5.2
	M	5.24	1.17	92.6	3.9 - 7.8
	A	5.66	1.09	100	4.6 - 7.6

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	5.94	.89	104.9	5.0 - 7.3
	M	5.40	.68	95.4	4.5 - 6.3
	A	5.66	1.48	100	4.4 - 8.6

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	—	—	—	—
	M	6.22	.67	85.8	5.3 - 7.3
	A	7.25	1.46	100	6.3 - 9.4

La longitud de la cláusula en los centros privados va aumentando de acuerdo con los niveles socioculturales en los cursos de cuarto y de COU. Las medias de cuarto son: para el nivel bajo, 5.00, para el medio, 5.24 y para el alto, 5.66; el crecimiento es superior entre los estratos medio y alto que entre el bajo y el medio. Las medidas de dispersión nos indican que el nivel medio (1.17; 3.9 - 7.8) tiene mayor variabilidad, pues alcanzan cifras superiores al nivel alto (1.09; 4.6 - 7.6) y, por supuesto, al bajo (.28; 4.8 - 5.2)

En octavo el nivel medio alcanza la media más baja (5.40) y el estrato bajo, la más alta (5.94). La variabilidad mayor es para el nivel alto (1.48; 4.4 - 8.6), le sigue el bajo (.89; 5.0 - 7.3) y, por último, el medio (.68; 4.5 - 6.3).

En COU privado hay un ascenso del nivel medio (6.22) al alto (7.25), pues al bajo, como se recordará, no pertenece ningún sujeto en la enseñanza privada. El nivel alto es el que presenta mayor dispersión, el rango oscila entre 6.3 - 9.4 y la desviación estándar es de 1.46.; el nivel medio alcanza 5.3 - 7.3 de rango y .67 de desviación.

Teniendo en cuenta los estratos, el bajo aumenta de cuarto a octavo; el medio va creciendo en los tres cursos; el alto obtiene la misma media (5.66) en cuarto y en octavo, mientras que aumenta en COU (7.25).

CUADRO 4. 31

COMPARACIÓN DE LA LONGITUD DE LA CLÁUSULA SEGÚN EL NIVEL SOCIO-CULTURAL Y LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	5.20	.82	3.9 - 7.8	5.00	.28	4.8 - 5.2
	M	5.50	.58	4.7 - 6.1	5.24	1.17	3.9 - 7.8
	A	4.10	.00	4.1 - 4.1	5.66	1.09	4.6 - 7.6

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	5.49	1.01	3.8 - 7.6	5.94	.89	5.0 - 7.3
	M	5.63	.76	5.0 - 7.1	5.40	.68	4.5 - 6.3
	A	5.93	1.12	4.6 - 7.0	5.66	1.48	4.4 - 8.6

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C	B	6.03	1.26	3.9 - 7.6	–	–	–
O	M	5.87	.06	5.8 - 5.9	6.22	.67	5.3 - 7.3
U	A	–	–	–	7.25	1.46	6.3 - 9.4

Al comparar los dos tipos de enseñanza, observamos que hay diferencias: primera, la enseñanza privada va aumentando los índices de acuerdo con los tres niveles en los cursos de cuarto y de COU, pero no en octavo: el nivel bajo presenta la media mayor y el estrato medio, la menor; mientras que en la pública ese aumento progresivo solamente se da en el curso de octavo, porque en cuarto, el estrato alto presenta la media más baja y en COU es el estrato medio. Segunda, al analizar los niveles entre sí, vemos que la pública supera a la privada: en cuarto, en el bajo y en el medio, en octavo, en el medio y en el alto; es decir, de siete estratos que se pueden comparar, la pública sobrepasa a la privada en cuatro, mientras que en el primer índice –longitud de la unidad terminal– la enseñanza privada supera a la pública en cinco de los siete niveles.

También hay semejanzas al comparar el aumento del promedio en los tres niveles, pues se da en todos ellos y en los dos tipos de enseñanza, con excepción del nivel alto, que presenta la misma media (5.66) en cuarto y en octavo de la enseñanza privada. Las medidas de dispersión son similares entre los dos tipos de centros y no presentan ningún comportamiento extraño.

CUADRO 4. 32

LONGITUD DE LA CLÁUSULA SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE SEXO

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	5.16	.95	3.9 - 7.8	5.21	.67	4.3 - 6.5
	M	5.56	.83	4.7 - 7.0	5.09	1.20	3.9 - 7.8
	A	5.07	.86	4.1 - 6.6	5.80	1.75	4.1 - 7.6

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	6.08	.99	4.8 - 7.6	5.03	.67	3.8 - 6.5
	M	5.62	.51	5.0 - 6.3	5.42	.88	4.5 - 7.1
	A	6.30	1.72	4.4 - 8.6	5.30	.72	4.4 - 6.1

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C O U	B	5.56	1.15	3.9 - 6.8	7.20	.57	6.8 - 7.6
	M	6.50	.59	6.0 - 7.3	5.78	.28	5.3 - 6.0
	A	6.90	—	6.90	7.37	1.76	6.3 - 9.4

La variable sexo no presenta una homogeneidad a favor de uno de los dos sexos, sino que las medias dependen del curso y del nivel sociocultural. Así los escolares de sexo masculino consiguen un aumento en la longitud de la cláusula con respecto a los niveles y al curso, para el nivel medio: 5.56, 5.62 y 6.50 para los tres cursos respectivamente y para el alto: 5.07 en cuarto, 6.30 en octavo y 6.90 en COU; mientras que para el nivel bajo no, las medias son: 5.16 en cuarto, 6.08 en octavo y 5.56 en COU. Sin embargo, los escolares de sexo femenino muestran un esquema estratificatorio sólo en el medio: 5.09 en cuarto, 5.42 en octavo y 5.78 en COU.

En cuarto, masculino, el nivel medio (5.56) es el que alcanza el mayor promedio, el nivel alto (5.07), el menor. Las escolares presentan el mayor promedio en el alto (5.80) y en el medio (5.09), el menor.

En octavo, masculino, el índice mayor lo alcanza el alto (6.30) y el más bajo, el medio (5.62). En las de sexo femenino, el nivel medio es el superior (5.42) y el inferior es el bajo (5.03).

Los escolares de sexo masculino en COU, presentan el promedio mayor en el nivel alto (6.90) y el menor, en el bajo (5.56). Sin embargo, las escolares obtienen el índice más destacado en el nivel alto (7.37), muy próximo al bajo (7.20), y el inferior es el nivel medio (5.78).

Al comparar los niveles entre los dos sexos, podemos exponer que, en cuarto y en COU las escolares superan a los escolares en el nivel bajo y en el alto. En octavo, los escolares las sobrepasan en los tres estratos.

En cuanto a las medidas de dispersión, podemos decir que en cuarto las escolares presentan mayor variabilidad en el nivel medio y en el alto; así lo indican el rango con mayor oscilación y la desviación. En octavo, los escolares alcanzan mayor dispersión en los niveles bajo y alto. En COU, los de sexo masculino obtienen mayor variabilidad en el nivel bajo y en el medio; los de sexo femenino la presentan en el nivel alto; además, debemos añadir que el sexo masculino en este curso y nivel únicamente está compuesto por un sujeto, de ahí que no exista dispersión alguna.

4. 3. PROMEDIO DE CLÁUSULAS POR U-T

El tercer índice de madurez sintáctica es el promedio de cláusulas por U-T, es decir, la frecuencia con que se incrustan oraciones en las unidades mínimas terminales. En el cuadro 4.33 aparecen los datos del promedio de cláusulas por U-T y las medidas de dispersión apuntadas previamente.

CUADRO 4. 33

PROMEDIO DE CLÁUSULAS POR U-T SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	1.78	.35	82.0	1.2 - 2.7
8.º	2.17	.57	100	1.4 - 4.4
COU	2.17	.50	100	1.5 - 3.2

Lo primero que nos llama la atención es que las medias obtenidas en octavo y en COU coinciden, 2.17 cláusulas por U-T; la de cuarto es de 1.78; así lo corrobora el crecimiento para cuarto 82.0 y para octavo y para COU 100. Sin embargo en los dos índices anteriores se experimentaba un aumento progresivo de acuerdo con el avance en la escolaridad. También hay que observar que la desviación más alta se da, precisamente, en octavo – .57– luego le sigue COU, con .50 y por último cuarto .35. El avance que se experimenta en octavo se aprecia en el rango donde hay una mayor oscilación (1.4 - 4.4), mientras que en cuarto y en COU su oscilación es sólo de 1.2 - 2.7 y de 1.5 - 3.2 cláusulas por unidad terminal, respectivamente.

CUADRO 4. 34
COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS DE LAS CLÁUSULAS POR
UNIDAD TERMINAL EN LOS TRES CURSOS ESTUDIADOS

FUENTE DE VARIACIÓN	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F SNEDEC	PROB F
ENTRE GRUPOS	2	5.1268	2.5634	11.376	.0000
DENTRO DE GRUPOS	137	30.8707	.2253	—	—
TOTAL	139	35.9974	—	—	—

El análisis de varianza (ANOVA) nos indica que sí existen diferencias significativas en el promedio de cláusulas por unidad terminal en los tres grupos estudiados, porque la F de Snedecor: $F(2, 137) = 13.496$ $p = .0000$ así lo indica, al ser la probabilidad de la F de Snedecor (.0000) inferior a .01.

Con la prueba de diferencia de grupos de Scheffé, observamos que la diferencia de medias se establece entre cuarto con respecto a octavo y a COU, cuyas medias son 1.7833 en cuarto, 2.1683 en octavo y 2.1750 en COU (podemos percibir con los resultados de esta prueba, que la media de COU es ligeramente superior a la de octavo). Por tanto el empleo de cláusulas por unidad terminal es significativamente menor en cuarto que en octavo y en COU.

CUADRO 4. 35

PROMEDIO DE CLÁUSULAS POR U-T EN LOS CENTROS PÚBLICOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	1.77	.37	81.2	1.2 - 2.7
8.º	2.01	.40	92.2	1.4 - 2.9
COU	2.18	.48	100	1.6 - 3.2

En los centros públicos se cumple lo que ocurre en los otros dos índices, es decir, de acuerdo con el avance en la escolaridad se experimenta un aumento en el uso de las palabras por U-T y por cláusulas y el promedio de cláusulas por U-T. Las medias así lo corroboran, para cuarto, 1.77, para octavo, 2.01 y para COU 2.18. Además el crecimiento nos indica que el aumento se da sobre todo entre cuarto y octavo (81.2 y 92.2) y no entre octavo y COU (92.2 y 100).

Si nos detenemos en las medidas de dispersión, podemos decir que las medias de los sujetos no presentan gran variabilidad, así los de COU alcanzan la mayor desviación (.48) y rango (1.6 - 3.2), le sigue octavo con una desviación de .40 y el rango de 1.4 - 2.9 que consigue la misma oscilación que cuarto (1.2 - 2.7) cuyo desviación es la menor (.37).

CUADRO 4. 36

PROMEDIO DE CLÁUSULAS POR U-T EN LOS CENTROS PRIVADOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	1.82	.30	83.9	1.3 - 2.4
8.º	2.48	.72	114.3	1.5 - 4.4
COU	2.17	.54	100	1.5 - 3.1

Es preciso resaltar que en octavo curso la media de cláusulas por U-T es superior a la de COU, (2.48 y 2.17), hecho totalmente diferente a lo que ocurre en los otros índices, puesto que, como ya señalamos, va aumentando el número de palabras por U-T o por cláusula de acuerdo con el avance en la escolaridad. De ahí que el crecimiento en tantos por ciento quede de esta forma: para cuarto, 83.9, para octavo, 114.3 y para COU, 100. Efectivamente las medidas de dispersión nos indican que en octavo hay una mayor variación que en los dos cursos restantes. La

desviación estándar de octavo es .72, la de COU, de .54 y la de cuarto, de .30. Y el rango de octavo es el que experimenta una mayor oscilación (1.5 - 4.4), luego le sigue el de COU, que es menor (1.5 - 3.1) y el de cuarto, 1.3 a 2.4 cláusulas por unidad terminal.

El hecho de que octavo y COU obtengan el mismo promedio de cláusulas por unidad terminal para la totalidad de la población, es debido a que en la enseñanza privada el promedio del tercer índice es muy elevado en octavo y hace que el total de este curso se vea afectado por estos datos.

CUADRO 4. 37

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE CLÁUSULAS POR UNIDAD TERMINAL
ENTRE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y PRIVADA

	ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
	\bar{X}	%	RANGO	\bar{X}	%	RANGO
4.º	1.77	81.2	1.2 - 2.7	1.82	83.9	1.3 - 2.4
8.º	2.01	92.2	1.4 - 2.9	2.48	114.3	1.5 - 4.4
COU	2.18	100	1.6 - 3.2	2.17	100	1.5 - 3.1

Al comparar la enseñanza pública y privada en este tercer índice, lo primero que debemos destacar es que la enseñanza privada supera a la pública en cuarto (1.82 frente a 1.77) y en octavo (2.48 frente a 2.01); sin embargo, en COU ocurre lo contrario: la pública (2.18) sobrepasa a la privada (2.17), pero la diferencia es mínima. Otra característica es que en la enseñanza privada el promedio de octavo supera al de COU, mientras que en la enseñanza pública el aumento de cláusulas por U-T es progresivo de acuerdo con el avance de los cursos. De ahí que el rango de octavo privado sea muy amplio comparado con los de los otros cursos y en los dos tipos de enseñanza (1.5 - 4.4).

Para saber la significación de los promedios obtenidos en este tercer índice —cláusulas por U-T— y la variable centro, aplicamos la prueba de DIFERENCIAS DE MEDIAS.

CUADRO 4. 38

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE CLÁUSULAS POR U-T SEGÚN LA VARIABLE CENTRO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (PÚBL)	90	1.9222	.420	.044
GRUPO 2 (PRIV)	50	2.1520	.616	.087

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
2.14	.002	- 2.61	138	.010	- 2.35	74.39	.021

Al presentar varianzas distintas (.002), acudimos a este grupo y observamos que el valor de la t de Student, con 74.93 grados de libertad, es igual a - 2.35, con probabilidad .021; al no superar el nivel de significación establecido (.05), podemos confirmar que las diferencias de medias de cláusulas por unidad terminal con la variable centro son significativas.

Al llevar a cabo las diferencias de medias en cada uno de los cursos, arrojaron los resultados que a continuación exponemos:

En cuarto: $t(58) = - .50$ $p = .622$; al ser la probabilidad superior al nivel de significación (.05), concluimos que las diferencias de medias obtenidas para estas dos variables en este curso no son significativas.

En octavo: $t(25.09) = - 2.71$ $p = .012$; las diferencias de medias son significativas.

En COU: $t(18) = .04$ $p = .966$; no hay significación para las medias de este índice al ser la probabilidad mayor que .05.

La variable centro es significativa para toda la población y para el curso de octavo.

CUADRO 4. 39

CLÁUSULAS POR U-T SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	1.76	.29	1.3 - 2.4	1.80	.40	1.2 - 2.7
8.º	2.03	.54	1.4 - 3.7	2.31	.57	1.5 - 4.4
COU	2.01	.52	1.5 - 3.1	2.34	.44	1.9 - 3.2

Los escolares de sexo femenino superan a los de sexo masculino en los tres cursos, ya que sus medias son 1.80 y 1.76 para cuarto, 2.31 y 2.03 para octavo y 2.34 y 2.01 para COU femenino y masculino respectivamente.

El rango que experimenta una mayor oscilación es el de octavo, pues los masculinos van desde 1.4 a 3.7 y los femeninos desde 1.5 a 4.4; luego le siguen COU masculino (1.5 - 3.1), después cuarto femenino (1.2 - 2.7) y, por último, COU femenino (1.9 - 3.2) y cuarto masculino (1.3 - 2.4).

La otra medida de dispersión que hemos aplicado es la desviación estándar; la mayor es la de octavo femenino (.57) y masculino (.54), a continuación, la de COU masculino (.52) y femenino (.44), en último lugar, la de cuarto femenino (.40) y masculino (.29) que es la menor.

CUADRO 4. 40

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE CLÁUSULAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (MASC)	70	1.9114	.459	.055
GRUPO 2 (FEM)	70	2.0971	.542	.065

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
1.40	.167	-2.19	138	.030	-2.19	134.31	.030

Al tener las varianzas iguales (.167) y la probabilidad de la t de Student (.030) ser inferior al nivel de significación de .05, las diferencias de medias para la variable sexo son significativas.

Si comparamos las diferencias de medias de este tercer índice –cláusulas por unidad terminal– en cada curso con la variable sexo, tenemos estos resultados: en cuarto, $t(58) = -44$ $p = .660$; al ser la probabilidad superior al nivel de significación podemos concluir que las diferencias de medias no son significativas.

En octavo: $t(58) = -1.98$ $p = .052$; las diferencias de medias tampoco lo son.

En COU: $t(18) = -1.53$ $p = .144$; no hay significación para las medias.

La variable sexo solamente es significativa para la totalidad de la población en este tercer índice primario y no para las medias de cada uno de los cursos.

CUADRO 4. 41

CLÁUSULAS POR U-T EN CENTROS PÚBLICOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	1.74	.30	1.3 - 2.2	1.80	.44	1.2 - 2.7
8.º	1.87	.35	1.4 - 2.7	2.15	.40	1.5 - 2.9
COU	1.94	.35	1.6 - 2.3	2.42	.50	2.0 - 3.2

En los centros públicos, los estudiantes de sexo femenino superan a los de sexo masculino en todos los cursos, para cuarto, 1.80 y 1.74, para octavo, 2.15 y 1.87 y para COU, 2.42 y 1.94 femenino y masculino respectivamente.

En cuanto a las medidas de dispersión podemos decir que no hay gran variación: todas las desviaciones oscilan entre .30 a .50; presentan puntuaciones bajas, por tanto, los sujetos están agrupados en su mayoría en el centro de las medias. Así lo corrobora el rango; la oscilación mayor se da en los de sexo femenino, cuarto (1.2 - 2.7), octavo (1.5 - 2.9) y COU (2.0 - 3.2), mientras que los de sexo masculino es de mayor a menor: octavo, (1.4 - 2.7), COU, (1.6 - 2.3) y cuarto, (1.3 - 2.2).

CUADRO 4. 42

CLÁUSULAS POR U-T EN CENTROS PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
	4.º	1.82	.27	1.4 - 2.4	1.81	.33
8.º	2.34	.72	1.5 - 3.7	2.62	.73	1.7 - 4.4
COU	2.08	.69	1.5 - 3.1	2.26	.40	1.9 - 2.9

Los estudiantes de sexo femenino superan a los de sexo masculino en octavo y en COU, pero en cuarto son los escolares quienes superan a las escolares, aunque con una diferencia mínima (1.82 frente a 1.81).

Como hemos dicho anteriormente los de octavo alcanzan medias mayores que los de COU, de ahí que tengan una mayor variabilidad; primero octavo femenino (1.7 - 4.4) y masculino (1.5 - 3.7), luego COU masculino (1.5 - 3.1), cuarto femenino (1.3 - 2.4) y, por último, COU femenino (1.9 - 2.9) y cuarto masculino (1.4 - 2.4).

En cuanto a la desviación estándar, podemos decir que los de octavo (masculino .73, femenino .72) presentan mayor dispersión, le sigue COU masculino (.69) y femenino (.40), a continuación cuarto femenino (.33) y masculino (.27).

CUADRO 4. 43

COMPARACIÓN DEL PROMEDIO DE CLÁUSULAS POR UNIDAD TERMINAL ENTRE LOS CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	ENSEÑANZA PÚBLICA				ENSEÑANZA PRIVADA			
	MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
4.º	1.74	.30	1.80	.44	1.82	.27	1.81	.33
8.º	1.87	.35	2.15	.40	2.34	.72	2.62	.73
COU	1.94	.35	2.42	.50	2.08	.69	2.26	.40

La diferencia más notable que se establece entre la enseñanza pública y privada en cuanto al sexo es que en la pública hay homogeneidad, pues en todos los cursos el sexo femenino supera al masculino en la utilización de cláusulas por unidad terminal; mientras que en la enseñanza privada no la hay. Así pues, en octavo y en COU los de sexo femenino superan a las de sexo masculino, sin embargo en cuarto ocurre lo contrario. También debemos destacar que en la enseñanza pública y en ambos sexos, se produce un aumento en el promedio de cláusulas por U-T según se avanza de curso; pero en la enseñanza privada y en los dos sexos, el curso de octavo alcanza una media superior a la de COU.

CUADRO 4. 44

CLÁUSULAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	1.79	.39	109.8	1.2 - 2.7
	M	1.85	.27	113.5	1.3 - 2.4
	A	1.63	.22	100	1.4 - 2.0

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	2.09	.45	85.3	1.4 - 3.1
	M	2.16	.47	88.2	1.6 - 2.9
	A	2.45	.90	100	1.6 - 4.4

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	2.00	.32	100	1.6 - 2.3
	M	2.39	.63	119.5	1.5 - 3.2
	A	2.00	.29	100	1.7 - 2.4

El promedio de cláusulas por unidad terminal no presenta un patrón regular según el nivel sociocultural de cada curso. En cuarto, el nivel medio es el que alcanza un índice mayor (1.85) y el alto, el menor (1.63). En octavo ocurre que el nivel alto presenta la media mayor (2.45) y el nivel bajo, la menor (2.09). En COU, la más alta la consigue el nivel medio (2.39) y la menor, el nivel bajo y el alto que obtienen la misma media (2.00). De ahí que los índices en cuarto sean

superiores en los niveles bajo (109.8) y medio (113.5); en octavo, en el alto (100); en COU, en el medio (119.5).

Las medidas de dispersión nos indican que, en cuarto, el nivel bajo presenta una mayor variabilidad (desviación: .39, rango: 1.2 - 2.7), a continuación el medio, (.27; 1.3 - 2.4) y en último lugar, el alto (.22; 1.4 - 2.0). Las diferencias en el rango están en los máximos y no tanto en los mínimos. En octavo, el estrato alto presenta la mayor dispersión (.90, 1.6 - 4.4 desviación y rango respectivamente), mientras que los niveles bajo (.45, 1.4 - 3.1) y medio (.47, 1.6 - 2.9) obtienen menor variabilidad.

En COU, la mayor dispersión se da en el nivel medio (.63; 1.5 - 3.2), a continuación, el nivel bajo (.32; 1.6 - 2.3) y la menor, el nivel alto (.29; 1.7 - 2.4).

Teniendo en cuenta los niveles, no hay una relación directa entre el aumento del promedio de cláusulas por unidad terminal y los tres estratos socioculturales, con excepción del nivel medio: en cuarto, 1.85, en octavo, 2.16, en COU, 2.39 cláusulas por unidad terminal.

Para saber la significación estadística de la variable sociocultural se aplicó un análisis de varianza en cada curso. El análisis indicó que no hay significación entre las medias porque la probabilidad de la F de Snedecor sobrepasaba el índice alfa de significación de .05. Los resultados de la prueba de ANOVA para este índice son los siguientes: en cuarto, $F(2, 57) = 1.1596$ $p = .3209$; en octavo, $F(2, 57) = 1.8354$ $p = .1689$; en COU, $F(2, 17) = 1.5952$ $p = .2318$; por tanto, las medias socioculturales de cada curso no son significativas estadísticamente.

Al realizar el análisis de varianza para cada estrato de los cursos, se comprobó que en los tres niveles eran significativas las medias. Así para el nivel bajo, $F(2, 77) = 4.6236$ $p = .0127$, con significación de .05. La prueba de Scheffé nos permitió saber dónde están localizadas esas diferencias según los cursos; las medias son: en cuarto, 1.7917, en COU, 2.0000 y en octavo, 2.0865. La media de octavo es significativamente mayor que la de cuarto.

En el estrato medio, $F(2, 33) = 4.2534$ $p = .0227$, con significación de .05. Las medias de Scheffé son: en cuarto, 1.8533, en octavo, 2.1583 y en COU, 2.3889; estas medias nos permiten saber que COU alcanza un promedio de cláusulas por unidad terminal significativamente mayor que cuarto.

Atendiendo al nivel alto, a través del ANOVA sabemos que F con 2, 21 = 4.0546 $p = .0324$, por tanto, la significación es de .05. La prueba de Scheffé nos indica estas medias: 1.6333 en cuarto, 2.0000 en COU y 2.4545 en octavo. De ahí las diferencias de medias estén entre cuarto

y octavo, es decir, el promedio de cláusulas por unidad terminal para el nivel alto es significativamente mayor en octavo que en cuarto.

Como conclusión podemos decir que en los índices primarios, las diferencias de medias de los tres niveles socioculturales en el curso de cuarto, de octavo o de COU no son significativas; los resultados del análisis de varianza (ANOVA) manifiestan que ninguno de los tres índices primarios –L/U-T, L/Cl, Cl/U-T– son estadísticamente significativos en el mismo curso. Al realizar otro análisis de varianza para comprobar la significación de las medias de cada nivel en los tres cursos, los resultados sí arrojaron significación para la longitud de la U-T y para el promedio de cláusulas por U-T en los tres niveles socioculturales como mostramos en el siguiente cuadro con su grado de significación.

CUADRO 4. 45

ÍNDICES PRIMARIOS SIGNIFICATIVOS SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL

	NIVELES SOCIOCULTURALES		
	BAJO	MEDIO	ALTO
LONGITUD DE LA U-T	.01	.01	.05
LONGITUD DE LA CLÁUSULA	–	–	–
CLÁUSULAS POR U-T	.05	.05	.05

A continuación exponemos los resultados obtenidos con la variable sociocultural en los escolares de la enseñanza pública.

CUADRO 4. 46

CLÁUSULAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL PARA LOS CENTROS PÚBLICOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	1.77	.39	114.2	1.2 - 2.7
	M	1.83	.30	118.1	1.5 - 2.2
	A	1.55	.07	100	1.5 - 1.6

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	2.03	.43	102.5	1.4 - 2.4
	M	1.95	.37	98.5	1.6 - 2.4
	A	1.98	.33	100	1.6 - 2.4

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	2.00	.32	76.9	1.6 - 2.3
	M	2.60	.60	100	2.0 - 3.2
	A	—	—	—	—

En los centros públicos, todos los cursos se comportan de modo distinto en los tres niveles socioculturales: cuarto obtiene el índice mayor en el nivel medio (1.83) y el menor, en el alto (1.55); octavo alcanza el promedio mayor en el bajo (2.03) y el menor, en el medio (1.95); sólo en COU hay un aumento del bajo (2.00) al medio (2.60).

Las medidas de variabilidad muestran coincidencia entre los dos estadísticos; en cuarto la oscilación más alta se da en el estrato bajo (.39; 1.2 - 2.7), luego en el nivel medio (.30; 1.5 - 2.2), y la menor, en el alto (.07; 1.5 - 1.6). En octavo, ocurre lo mismo que en cuarto: primero el bajo (.43; 1.4 - 2.4), segundo, el medio (.37; 1.6 - 2.4) y tercero, el alto (.33; 1.6 - 2.4). En COU, la dispersión más amplia es para el estrato medio (.60; 2.0 - 3.2) y la menor, para el bajo (.32; 1.6 - 2.3).

Al analizar los niveles, vemos que en el nivel bajo no hay una progresión de acuerdo con los cursos, porque en cuarto presenta 1.77, octavo 2.03 y COU 2.00; sin embargo, en los niveles medio y alto sí ocurre esa relación directa, pues para el nivel medio: cuarto, 1.83, octavo, 1.95, COU, 2.60; para el alto: cuarto, 1.55 y para octavo, 1.98 cláusulas por unidad terminal.

CUADRO 4. 47

CLÁUSULAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL PARA
LOS CENTROS PRIVADOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	2.10	.42	126.5	1.8 - 2.4
	M	1.86	.28	112.0	1.3 - 2.4
	A	1.66	.24	100	1.4 - 2.0

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	2.33	.52	85.3	1.5 - 3.1
	M	2.37	.50	86.8	1.7 - 2.9
	A	2.73	1.02	100	1.7 - 4.4

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	—	—	—	—
	M	2.28	.66	114	1.5 - 3.1
	A	2.00	.29	100	1.7 - 2.4

En la enseñanza privada no hay regularidad entre los niveles socioculturales, pues ésta depende de los cursos; en cuarto, el nivel con mayor índice es el bajo (2.10) y con menor, el alto (1.66); en octavo ocurre lo contrario, el promedio mayor es para el nivel alto (2.73) y el menor, para el bajo (2.33); es el único curso en el que se produce un aumento del promedio de cláusulas por U-T de acuerdo con los niveles socioculturales. En COU, para los dos estratos existentes, el más elevado es para el nivel medio (2.28) y no para el alto (2.00). De ahí que el crecimiento de cuarto en los niveles bajo (126.5) y medio (112.0) sea superior al alto (100); en octavo el crecimiento es progresivo: bajo (85.3), medio (86.8) y alto (100); en COU el estrato medio es superior (114) al alto (100).

La variabilidad de los datos indica que en los tres niveles de cuarto no hay gran dispersión, con excepción del nivel bajo cuyo rango (1.8 - 2.4) alcanza poca oscilación y desviación alta (.42), si lo comparamos con los otros niveles de este mismo curso. Octavo

presenta medidas de dispersión más elevadas: en los niveles alto (1.02; 1.7 - 4.4) y bajo (.52; 1.5 - 3.1). En COU el nivel medio (.66; 1.5 - 3.1) muestra mayor variabilidad que el alto (.29; 1.7 - 2.4).

Al comparar los resultados de los tres niveles, se observa que no hay progresión entre los cursos en el nivel medio (1.86 en cuarto, 2.37 en octavo, 2.28 en COU) ni en el alto (1.66, 2.73, 2.00 según los cursos). Sí encontramos esa relación de crecimiento en el nivel bajo: 2.10 en cuarto, 2.33 en octavo.

CUADRO 4. 48

COMPARACIÓN DE CLÁUSULAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	1.77	.39	1.2 - 2.7	2.10	.42	1.8 - 2.4
	M	1.83	.30	1.5 - 2.2	1.86	.28	1.3 - 2.4
	A	1.55	.07	1.5 - 1.6	1.66	.24	1.4 - 2.0

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	2.03	.43	1.4 - 2.4	2.33	.52	1.5 - 3.1
	M	1.95	.37	1.6 - 2.4	2.37	.50	1.7 - 2.9
	A	1.98	.33	1.6 - 2.4	2.73	1.02	1.7 - 4.0

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C O U	B	2.00	.32	1.6 - 2.3	—	—	—
	M	2.60	.60	2.0 - 3.2	2.28	.66	1.5 - 3.1
	A	—	—	—	2.00	.29	1.7 - 2.4

Lo primero que destaca es que la enseñanza privada supera en todas las medias de los tres niveles a la pública, con la excepción del nivel medio de COU, en el que la pública sobrepasa a la privada (2.60 frente a 2.28); es el único índice primario (CI/U-T) donde encontramos cierta regularidad entre la variable sociocultural y el tipo de centro en los cursos de cuarto y de octavo.

Las medidas de dispersión presentan en octavo y en COU (nivel medio) mayor oscilación en la enseñanza privada que en la pública, mientras que en cuarto ocurre al contrario, hay una variabilidad más elevada en la enseñanza pública para los niveles bajo y medio.

Los tipos de enseñanza se comportan de forma totalmente diferente en cuanto al aumento de las medias según los niveles en los tres cursos: en la enseñanza pública, se da un aumento progresivo en el nivel medio y en el alto (para éste último, en cuarto y en octavo); en la enseñanza privada sólo en el estrato bajo (en cuarto y en octavo).

Únicamente en octavo de la enseñanza privada se produce un aumento de los promedios según los niveles socioculturales.

CUADRO 4. 49

CLÁUSULAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE SEXO

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	1.74	.29	1.3 - 2.2	1.84	.47	1.2 - 2.7
	M	1.87	.33	1.5 - 2.4	1.84	.24	1.3 - 2.0
	A	1.70	.24	1.4 - 2.0	1.50	.10	1.4 - 1.6

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	1.96	.46	1.4 - 3.1	2.22	.41	1.5 - 2.9
	M	2.15	.50	1.6 - 2.9	2.17	.49	1.6 - 2.7
	A	2.14	.88	1.6 - 3.7	2.72	.90	1.9 - 4.4

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C	B	1.94	.35	1.6 - 2.3	2.15	.21	2.0 - 2.3
O	M	2.17	.76	1.5 - 3.1	2.56	.51	2.0 - 3.2
U	A	1.70	–	1.70	2.10	.26	1.9 - 2.4

Al tener en cuenta la variable sexo, en octavo y en COU los escolares de sexo femenino superan en todos los niveles a los de sexo masculino; en cuarto, sin embargo, no hay tal regularidad, porque los de sexo masculino sobrepasan en dos niveles –medio y alto– a los de sexo femenino.

Atendiendo a esta variable sexo, no se produce un aumento de las medias de los estratos dentro de cada curso.

Debemos destacar que en cuarto en los niveles que presentan medias más elevadas los de sexo masculino, también alcanzan resultados más altos en las dos medidas de dispersión utilizadas. En los dos cursos restantes, no siempre hay mayor variabilidad para las escolares que presentan las medias más elevadas.

Podemos resaltar que ambos sexos se comportan igual en cuanto al aumento progresivo o no de los niveles en los tres cursos: el crecimiento sólo se experimenta en el nivel medio; para los de sexo masculino, 1.87 en cuarto, 2.15 en octavo, 2.17 en COU; para los de sexo femenino, 1.84, 2.17, 2.56 en los tres cursos respectivamente. No obtienen ese crecimiento progresivo en el nivel bajo ni en el alto.

4. 4. ESTUDIO DE CORRELACIÓN

CORRELACIÓN ENTRE LA LONGITUD DE LA U-T Y LA LONGITUD DE LA CLÁUSULA CON RESPECTO A LA LONGITUD DE LA U-T, LONGITUD DE LA CLÁUSULA Y CLÁUSULAS POR U-T

Se llevó a cabo un estudio de correlación de Pearson (r) para llegar a saber la relación entre estas dos variables: la longitud de la unidad terminal y la longitud de la cláusula con la de los tres índices primarios: longitud de la U-T, longitud de la cláusula y promedio de cláusulas por U-T. La probabilidad (p) nos indica la significación entre las dos variables, si es inferior de .05 hay significación, la reflejamos con la presencia de un asterisco (*) y si es menor de .01 la

expresamos con dos asteriscos (**); la ausencia de éstos nos indica que la relación no es significativa al ser la probabilidad superior a .05. Los resultados los exponemos en el cuadro siguiente.

CUADRO 4. 50
COEFICIENTES DE CORRELACIÓN ENTRE LA LONGITUD DE LA U-T y DE LA CLÁUSULA y LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL, LA LONGITUD DE LA CLÁUSULA Y CLÁUSULAS POR UNIDAD TERMINAL

	LONGITUD DE LA CLÁUSULA	CLÁUSULA POR U-T
LONGITUD DE LA U-T	.4879 p= .000**	.7779 p= .000**
LONGITUD DE LA CLÁUSULA	1.0000 p= .000**	-.1443 p= .089

* .05

** .01

Al aplicar el nivel alfa de significación en .01, observamos que la correlación entre la longitud de la U-T con la longitud de la cláusula y con el índice de cláusulas por U-T es significativa, porque su probabilidad es .000. Sin embargo, no es significativa la correlación entre la longitud de la cláusula y el promedio de cláusulas por U-T, ya que su probabilidad (.073) es superior al nivel de significación (.05). La ausencia de asteriscos en el cuadro nos indica que no es significativa la correlación, por tanto, son elementos independientes.

La correlación más alta se produce entre la longitud de la U-T y el número de cláusulas por U-T (.7797) donde observamos que el aumento de la longitud de la U-T depende de la mayor frecuencia de cláusulas por U-T. En segundo lugar, la correlación que le sigue es entre la longitud de la U-T con la longitud de la cláusula (.4879); es decir, que al aumentar la longitud de la U-T aumenta la de la cláusula y a la inversa. A la misma conclusión llegó Véliz (1986: 81) "la longitud de las unidades-t depende directamente de la longitud de las cláusulas y de la frecuencia con que ellas se utilicen".

Realizamos una segunda correlación entre las variables sociales con los tres índices primarios para saber cuáles están relacionadas y cuáles son independientes.

CUADRO 4. 51

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN ENTRE LAS CUATRO VARIABLES SOCIALES:
CURSO, CENTRO, SEXO, NIVEL SOCIOCULTURAL Y LOS TRES ÍNDICES
PRIMARIOS EN TODO EL GRUPO

	LONGITUD DE LA U-T	LONGITUD DE LA CLÁUSULA	CLÁUSULAS POR U-T
CURSO	.5025 p= .000**	.3352 p= .003**	.3356 p= .000**
CENTRO	.2762 p= .001**	.1452 p= .087	.2171 p= .010**
SEXO	.0624 p= .464	- .1469 p= .093	.1831 p= .030*
NIVEL	.1847 p= .029*	.1401 p= .099	.1151 p= .176

* .05

** .01

La variable curso mantiene relación con los tres índices primarios. Sin embargo, la variable centro establece la relación con la longitud de la U-T y con el tercer índice –promedio de cláusulas por U-T–; todas las relaciones son significativas al nivel .01. La variable sexo sólo guarda relación con el promedio de cláusulas por U-T. El nivel sociocultural establece relación con la longitud de la U-T, además en estas dos últimas variables sociales el nivel alfa de significación es de .05.

La relación más alta se establece con la variable curso, dentro de ella con la longitud de la U-T (.5025), luego con el promedio de cláusulas por U-T (.3356) y, por último, con la longitud de la cláusula (.3352). La segunda correlación es con el centro, en primer lugar con la longitud de la U-T (.2762) y en segundo, con el promedio de cláusulas por U-T (.2171). La tercera, con el nivel sociocultural, que se realiza con la longitud de la U-T (.1847) y la última, con la variable sexo, que se correlaciona con el promedio de cláusulas por U-T (.1831) que es la menor de todas.

CAPÍTULO V
RESULTADOS DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES

Como hemos dicho anteriormente según se avanza en la escolaridad y en la edad cronológica y mental, también se experimenta un aumento en el uso de cláusulas subordinadas. Estudiaremos si las cláusulas adjetivas, sustantivas y adverbiales aumentan en la misma proporción en los tres cursos, y si su distribución es diferente con respecto a las tres variables sociales restantes: centro, sexo y sociocultural.

5. 1. CLÁUSULAS ADJETIVAS

Comenzaremos por analizar los resultados de las cláusulas adjetivas para luego pasar a los otros tipos de cláusulas.

Como ya indicamos (*Vid.* pág. 68) hemos excluido de las cláusulas adjetivas aquellas que están sustantivadas, por ejemplo "El que tú hayas hecho eso me satisface".

Los estadígrafos aplicados son medidas de tendencia central (promedios y crecimiento) y de dispersión (desviación estándar y rango), análisis de varianza (ANOVA) para saber si las diferencias de medias de las variables escolaridad y niveles socioculturales son significativas, la prueba de Scheffé para comprobar en qué grupos o cursos se producen las diferencias y llevamos a cabo, también, la prueba de diferencias de medias para comprobar si son significativas, o no, los promedios de las variables centro y sexo.

CUADRO 5. 1. 1

CLÁUSULAS ADJETIVAS POR U-T PARA LA TOTALIDAD DE LA POBLACIÓN

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.12	.12	35.3	.000 - .765
8º	.19	.17	55.9	.000 - .688
COU	.34	.24	100	.000 - 1.000

Al estudiar las cláusulas adjetivas observamos que se produce un uso más frecuente de dichas cláusulas con el ascenso en la escolaridad,; las medias así lo indican: en cuarto, .12, en octavo, .19, en COU, .34. Un 12% de unidades terminales contiene una adjetiva en cuarto; en octavo, un 19%; en COU, un 34%. El crecimiento se experimenta sobre todo de octavo (55.9) a COU (100) y no de cuarto (35.3) a octavo.

En cuanto a las medidas de dispersión, debemos destacar que en los tres cursos hay sujetos que no usan ninguna cláusula adjetiva, así lo indica el rango, la mayor oscilación es en COU (.000 - 1.000), le sigue cuarto (.000 - .765), por último, octavo (.000 - .688). La desviación más alta es en COU (.24), luego octavo (.17) y cuarto (.12). En cuarto y en octavo no coinciden las dos medidas de dispersión, en octavo la desviación es alta con respecto al rango, quiere decir que los sujetos se sitúan más en los extremos que en cuarto con una desviación menor y un rango más amplio.

CUADRO 5. 1. 2

COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS DE LAS CLÁUSULAS ADJETIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

FUENTE DE VARIACIÓN	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F SNEDEC	PROB F
ENTRE GRUPOS	2	.7636	.3818	14.452	.0000
DENTRO DE GRUPOS	137	3.6190	.0264	—	—
TOTAL	139	4.3826	—	—	—

El análisis de varianza (ANOVA) nos permite saber si las diferencias obtenidas en las medias por las adjetivas son estadísticamente significativas.

$F(2,137) = 14.452$ $p = .0000$; al ser la probabilidad de la F de Snedecor de .0000, hay significación al nivel alfa .01. La prueba de Scheffé nos permite saber en qué cursos están las diferencias. Las medias son: para cuarto .1159, para octavo .1938 y para COU .3390, por tanto las diferencias significativas se establecen entre los tres cursos.

CUADRO 5. 1. 3

CLÁUSULAS ADJETIVAS POR U-T EN LOS CENTROS PÚBLICOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.11	.09	31.4	.000 - .333
8.º	.17	.15	48.6	.000 - .688
COU	.35	.20	100	.105 - .727

En los centros públicos, también va aumentando el uso de las cláusulas adjetivas con los cursos. En cuarto, .11, en octavo, .17, en COU, .34. El crecimiento se da principalmente entre octavo (48.6) y COU (100), pero más acusado que para el total de la población.

En COU todos los sujetos escriben cláusulas adjetivas, mientras que para el total de la población hay escolares que no escriben ninguna de ellas. El rango oscila entre .105 - .727, a continuación, octavo (.000 - .688), luego, cuarto (.000 - .333). La desviación obtiene el mismo orden de variabilidad que el rango: primero, COU (.20), segundo, octavo (.15), tercero, cuarto (.09).

CUADRO 5. 1. 4

CLÁUSULAS ADJETIVAS POR U-T EN LOS CENTROS PRIVADOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.13	.17	39.4	.000 - .765
8º	.24	.20	72.7	.000 - .667
COU	.33	.28	100	.000 - 1.000

En la enseñanza privada las medias son: .13 en cuarto, .24 en octavo, .33 en COU. Va ascendiendo el número de cláusulas adjetivas según la escolaridad. Debemos señalar que el crecimiento es mayor entre cuarto (39.4) y octavo (72.7) que entre este último curso y COU (100). En la enseñanza pública y para el total de la población el crecimiento mayor se experimenta de octavo a COU.

El curso de orientación universitaria es el que alcanza mayor oscilación, así lo indica el rango (.000 - 1.000) y la desviación (.28). Cuarto le sigue en oscilación, el rango (.000 - .765) y la desviación (.17). En último lugar, octavo que presenta la desviación (.20) más alta que la de cuarto con un rango menor (.000 - 667); es debido a que los escolares se sitúan más en los extremos que los de cuarto. En la enseñanza privada, ocurre lo mismo que para el total de la población: hay sujetos en los tres cursos que no escriben ninguna cláusula adjetiva.

CUADRO 5. 1. 5

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS CLÁUSULAS ADJETIVAS POR UNIDAD TERMINAL ENTRE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA PRIVADA

	ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
	\bar{X}	%	RANGO	\bar{X}	%	RANGO
4.º	.11	31.4	.000 - .333	.13	39.4	.000 - .765
8.º	.17	48.6	.000 - .688	.24	72.7	.000 - .667
COU	.35	100	.105 - .727	.33	100	.000 - 1.000

Al comparar la enseñanza pública con la privada, vemos que ésta última supera a la pública en cuarto (.13, .11) y en octavo (.24, .17), mientras que en COU ocurre lo contrario, la pública (.35) sobrepasa a la privada (.33).

El crecimiento es diferente en los dos tipos de enseñanza, en la pública se experimenta de octavo a COU, mientras que en la privada, de cuarto a octavo.

En cuanto al rango, debemos señalar que en todos los cursos, con la excepción de COU público, hay sujetos que no utilizan ninguna cláusula adjetiva. La privada presenta una mayor oscilación en COU y en cuarto; la pública lo hace en octavo, aunque con una diferencia mínima.

Se llevó a cabo la prueba de DIFERENCIAS DE MEDIAS entre las variables cláusulas adjetivas y tipo de centro para saber si los promedios son significativos.

CUADRO 5. 1. 6

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LAS CLÁUSULAS ADJETIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE CENTRO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (PÚB)	90	.1642	.150	.016
GRUPO 2 (PRIV)	50	.2118	.217	.031

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
2.09	.002	- 1.53	138	.129	-1.38	75.51	.172

Las cláusulas adjetivas según la variable centro presentan varianzas distintas (.002), en este apartado nos muestra que $t(75.51) = -1.38$ $p = .172$. Como la probabilidad es superior al nivel de confianza establecido, las medias son iguales, de ahí que concluyamos que la variable centro no permite distinguir las medias de las cláusulas adjetivas.

Al aplicar la misma prueba a cada uno de los cursos, obtuvimos estos resultados:

En cuarto: $t(24.82) = -.44$ $p = .667$; al ser la probabilidad superior al nivel de significación establecido (.05), concluimos que las diferencias de medias obtenidas para las cláusulas adjetivas en los centros públicos y privados de cuarto no son significativas.

En octavo: $t(58) = -1.37$ $p = .177$; las diferencias de medias de estas dos variables tampoco son significativas.

En COU: $t(18) = .12$ $p = .904$; no hay significación para las medias de las adjetivas al ser la probabilidad superior a .05.

La variable tipo de centro no arrojó significación en las medias de las cláusulas adjetivas.

CUADRO 5. 1. 7

CLÁUSULAS ADJETIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.14	.15	.000 - .765	.09	.09	.000 - .333
8.º	.18	.18	.000 - .688	.20	.16	.000 - .533
COU	.27	.28	.000 - 1.000	.41	.16	.235 - .727

Atendiendo a la variable sexo, observamos que las escolares superan a los escolares en octavo (.20, .18) y en COU (.41, .27); en cuarto sucede al contrario, son los de sexo masculino los que sobrepasan a los de sexo femenino (.14, .09). El crecimiento se experimenta de octavo a COU en ambos sexos.

Los escolares de sexo masculino presentan una mayor variabilidad que los de sexo femenino, así lo indican el rango y la desviación en los tres cursos.

CUADRO 5. 1. 8

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LAS CLÁUSULAS ADJETIVAS POR UNIDAD
TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (MASC)	70	.1778	.188	.022
GRUPO 2 (FEM)	70	.1845	.168	.020

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTA D	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTA D	PROB
1.25	.362	- . 22	138	.826	- . 22	136.36	.826

Al ver que la probabilidad de la F de Snedecor (.362) es superior a .05, analizamos el recuadro de varianzas iguales que nos expone que $t(138) = - . 22$ $p = .826$, como la probabilidad de t es superior a margen de confianza, decimos que las medias son iguales y por tanto no son significativas para las adjetivas y la variable sexo.

Las diferencias de medias en cada uno de los cursos dieron los resultados siguientes:

En cuarto: $t(48.08) = 1.64$ $p = .108$; no hay significación para las adjetivas.

En octavo: $t(58) = - . 46$ $p = .646$; tampoco se experimenta significación para las medias de estas dos variables.

En COU: $t(18) = -1.37$ $p = .187$; podemos comprobar que las medias son iguales, al ser la probabilidad superior a .05. La variable sexo no resultó ser significativa ni para el total de la población ni para cada curso.

CUADRO 5. 1. 9

CLÁUSULAS ADJETIVAS POR U-T DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A LOS CENTROS PÚBLICOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.13	.09	.038 - .292	.09	.10	.000 - .333
8.º	.18	.17	.000 - .688	.17	.13	.000 - .524
COU	.22	.12	.105 - .412	.47	.18	.263 - .727

La variable sexo en los centros públicos no se comporta de la misma manera que para el total de la población, pues los escolares superan a las escolares en cuarto (.13, .09) y en octavo (.18, .17); las escolares lo hacen en COU (.47, .22). El crecimiento en los de sexo masculino es menor y similar entre los cursos, con una cierta ventaja entre cuarto y octavo; sin embargo, en los de sexo femenino, el crecimiento es mayor entre los cursos, además es notable el aumento en el uso de cláusulas adjetivas por unidad terminal de octavo a COU.

Las desviaciones son más altas para los de sexo femenino en cuarto (.10, .09) y en COU (.18, .12), mientras que en octavo los de sexo masculino obtienen la desviación más amplia (.17, .13). El rango de mayor oscilación se da en los de sexo femenino en cuarto y en COU; en los de sexo masculino, en octavo, es decir las dos medidas de dispersión se distribuyen de la misma manera en cuanto a la variable sexo. Además, debemos exponer que hay escolares de sexo femenino en cuarto y en octavo, junto con escolares de sexo masculino en octavo que no utilizan ninguna cláusula adjetiva por unidad terminal.

CUADRO 5. 1. 10

CLÁUSULAS ADJETIVAS POR UNIDAD TERMINAL DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A LOS CENTROS PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.17	.23	.000 - .765	.09	.08	.000 - .261
8.º	.20	.22	.000 - .667	.27	.18	.000 - .533
COU	.32	.40	.000 - 1.000	.35	.12	.235 - .545

Las escolares de los centros privados superan a los escolares en octavo (.27, .20) y en COU (.35, .32), mientras que los de sexo masculino lo hacen en cuarto (.17, .09); la distribución coincide con la de la totalidad de la población y justamente la contraria a la de los centros públicos. El crecimiento es diferente entre los dos sexos, pues en los de sexo masculino, el aumento se realiza de octavo a COU, mientras que los de sexo femenino lo hacen de cuarto a octavo.

Las medidas de dispersión nos indican que los escolares presentan una mayor variabilidad que las escolares, así lo indican la desviación y el rango en los tres cursos. Además, sólo en COU femenino, todos los sujetos escriben cláusulas adjetivas.

CUADRO 5. 1. 11

COMPARACIÓN DE LAS CLÁUSULAS ADJETIVAS POR UNIDAD TERMINAL ENTRE LOS CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	ENSEÑANZA PÚBLICA				ENSEÑANZA PRIVADA			
	MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
4.º	.13	.09	.09	.10	.17	.23	.09	.08
8º	.18	.17	.17	.13	.20	.22	.27	.18
COU	.22	.12	.47	.18	.32	.40	.35	.12

Si comparamos los dos tipos de enseñanza en cuanto a la variable sexo, debemos señalar que los sujetos de sexo masculino de la enseñanza privada superan a los de la pública en los tres cursos; los sujetos de sexo femenino en cuarto obtienen la misma media (.09) en los dos tipos de enseñanza, en octavo los de la enseñanza privada (.27) superan a los de la pública (.17), en COU ocurre lo contrario, los de la pública (.47) sobrepasan a los de la privada (.35). Los de sexo masculino mantienen una distribución más regular en cuanto al tipo de enseñanza, que los de sexo femenino.

La desviación estándar de los sujetos de sexo masculino es más amplia en la enseñanza privada (.23, .22, .40) que en la pública (.09, .17, .12). En los de sexo femenino, depende de los

cursos, en cuarto (.10, .08) y en COU (.18, .12) es mayor en la enseñanza pública; en octavo (.18, .13) es superior para la enseñanza privada.

Atendiendo a la variable sociocultural con la escolaridad, tipos de centros y sexo, podemos llegar a estos resultados.

CUADRO 5. 1. 12

CLÁUSULAS ADJETIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL
SOCIOCULTURAL

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.11	.10	122.2	.000 - .333
	M	.14	.19	155.6	.000 - .765
	A	.09	.06	100	.032 - .222

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8º	B	.17	.14	94.4	.000 - .667
	M	.29	.22	161.1	.000 - .688
	A	.18	.17	100	.000 - .500

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.28	.14	100	.105 - .500
	M	.41	.29	146.4	.045 - 1.000
	A	.28	.23	100	.000 - .545

El nivel sociocultural no produce un aumento de sus medias en un mismo grado. El nivel medio en los tres cursos es superior a los dos restantes en el uso de las cláusulas adjetivas. Así en cuarto, la media mayor es para el nivel medio (.14) y la menor, para el alto (.09). En octavo, para el medio (.29) y para el bajo (.17), que es la media menor. En COU, el nivel medio alcanza el promedio mayor (.41) mientras que el bajo y el alto coinciden en .28. El crecimiento nos indica que el nivel medio es el que experimenta el aumento mayor en los tres cursos; el menor, sin embargo, es diferente en todos ellos: en cuarto, el alto; en octavo, el bajo y en COU, el bajo y el alto presentan el mismo índice.

Las medidas de dispersión reflejan que el nivel medio es el que alcanza mayor variabilidad en los tres cursos. Hay sujetos que no escriben ninguna cláusula adjetiva en los niveles bajo y medio de cuarto, en los tres estratos de octavo, en el alto de COU.

Las medias que cada nivel presenta en los tres cursos aumentan según avanzamos en la escolaridad. Las del nivel bajo son: .11 en cuarto, .17 en octavo, .28 en COU; las del medio: .14, .29, .41 y las del alto: .09, .18, .28 en los tres cursos respectivamente. Para el nivel bajo y alto, el crecimiento se realiza de octavo a COU, mientras que el nivel medio lo hace de cuarto a octavo.

Se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) para saber si las medias obtenidas por la variable sociocultural de cada curso eran significativas; este análisis comprobó que ninguna es significativa estadísticamente. En cuarto, $F(2, 57) = .4592$ $p = .6341$; en octavo, $F(2, 57) = 2.4802$ $p = .0927$; en COU, $F(2, 17) = .7862$ $p = .4714$; al ser la probabilidad de la F de Snedecor superior a .05, no hay significación.

También se realizó otro análisis de varianza para ver si las medias de cada nivel en los tres cursos eran significativas; los datos mostraron los siguientes resultados:

Para el nivel bajo: $F(2, 77) = 5.7500$ $p = .0047$; al ser la probabilidad de F inferior a .01, comprobamos que para este estrato las diferencias de medias obtenidas en el empleo de adjetivas son significativas. La prueba de Scheffé nos indica que las medias son: .1109 en cuarto, .1674 en octavo, .2754 en COU; las diferencias son significativamente menores en cuarto que en COU.

En el estrato medio: $F(2, 33) = 4.0933$ $p = .0258$; como la probabilidad de la F de Snedecor es inferior a .05, hay significación a nivel alfa .05. Por la prueba de Scheffé sabemos que las medias son: .1408 en cuarto, .2873 en octavo y .4128 en COU; las medias significativas se establecen entre cuarto y COU.

En el nivel alto las medias no son estadísticamente significativas, ya que $F(2, 21) = 2.3786$ $p = .1172$; por ésta última ser superior a .05.

En resumen, en los niveles bajo y medio las medias son estadísticamente significativas para distinguir los cursos de cuarto y COU en cuanto al uso de cláusulas adjetivas, pero no en el estrato alto. Los grados de significación son distintos: para el nivel alto .01, lo que quiere decir que en el 99% de los casos se da esa probabilidad, mientras que para el nivel medio es de .05, es decir, que se cumple en el 95% de los casos.

CUADRO 5. 1. 13

CLÁUSULAS ADJETIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL
SOCIOCULTURAL PARA LOS CENTROS PÚBLICOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.11	.10	122.2	.000 - .333
	M	.13	.09	144.4	.042 - .250
	A	.09	.08	100	.032 - .143

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8º	B	.16	.11	160	.000 - .389
	M	.31	.26	310	.045 - .688
	A	.10	.09	100	.000 - .222

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.28	.14	54.9	.105 - .500
	M	.51	.23	100	.263 - .727
	A	—	—	—	—

En los centros públicos es el nivel medio el que presenta el promedio mayor, le sigue el nivel bajo y, en último lugar, el alto en los cursos de cuarto y de octavo, ya que en COU nuestra muestra carece de sujetos del nivel alto.

En cuarto las medias son: .13 para el medio, .11 para el bajo, .09 para el alto. El crecimiento mayor se da en el nivel medio (144.4), le sigue el bajo (122.2) y el menor, el alto (100). La dispersión mayor es para el nivel bajo (.10; .000 - .333), a continuación el medio (.09; .042 - .250) y después el alto (.08; .032 - .143). En el nivel bajo, nos encontramos con algún escolar que no emplea cláusulas adjetivas.

En octavo, la media mayor es para el nivel medio (.31), le sigue el nivel bajo (.16) siendo el último, el alto (.10). Llama la atención el crecimiento tan sobresaliente que presenta el nivel medio (310), frente al nivel alto (100). También debemos señalar que los resultados de las dos medidas de dispersión coinciden entre sí y que las medias altas conllevan mayor variabilidad. El

nivel medio presenta la mayor dispersión (.26; .045 - .688); la menor, el alto (.09; .000 - .222). En el estrato bajo y en el alto, hay sujetos que no utilizan cláusulas adjetivas.

En COU, en el que sólo es posible analizar los dos primeros niveles, el medio (.51) supera al bajo (.28), con gran diferencia, además, como lo indica el crecimiento: 100 frente a 54.9. La variabilidad es mayor para el nivel medio (.23; .263 - .727) que para el bajo (.14; .105 - .500).

Al comparar las medias de cada nivel en los diferentes cursos, observamos que crecen de acuerdo con la escolaridad. El aumento en el empleo de cláusulas adjetivas se produce principalmente en el nivel medio y en el bajo, pero no en el alto en los centros públicos. Los promedios para el estrato medio son: .13 en cuarto, .31 en octavo y .51 en COU; para el bajo: .11, .16, .28 según los tres cursos; para el alto: .09 en cuarto y .10 en octavo.

CUADRO 5. 1. 14

CLÁUSULAS ADJETIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL
SOCIOCULTURAL PARA LOS CENTROS PRIVADOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.14	.19	140	.000 - .273
	M	.15	.22	150	.000 - .765
	A	.10	.06	100	.043 - .222

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	.22	.24	95.7	.000 - .667
	M	.26	.19	113	.000 - .533
	A	.23	.18	100	.000 - .500

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	—	—	—	—
	M	.36	.33	128.6	.045 - 1.000
	A	.28	.23	100	.000 - .545

En los centros privados es también el nivel medio el que alcanza un promedio mayor en los diferentes cursos. Las medias de cuarto son: .15 para el medio, .14 para el bajo, .10 para el

alto; el crecimiento es superior en los estratos medio y bajo que en el alto. En octavo, la media mayor es para el nivel medio (.26), a continuación el alto (.23) y, por último, el bajo (.22); el crecimiento es de 113 para el medio, de 100 para el alto y de 95.7 para el bajo. En COU, el estrato medio presenta mayor promedio (.36) que el alto (.28); el crecimiento es de 128.6 para el medio y de 100 para el alto.

La variabilidad mayor se da en el nivel medio, con la excepción de octavo que presenta en el nivel bajo (.24; .000 - .667) una dispersión más alta que en el medio (.19; .000 - .533). Debemos señalar que hay escolares de los tres cursos y estratos que no utilizan ninguna cláusula adjetiva, salvo en el nivel alto de cuarto y en el medio de COU.

En cada estrato, según se avanza de curso, aumenta el número de cláusulas adjetivas. Para el bajo: .14 en cuarto y .22 en octavo; para el medio: .15 en cuarto, .26 en octavo, .36 en COU; para el alto: .10, .23, .28 en los tres cursos respectivamente.

CUADRO 5. 1. 15

COMPARACIÓN DE LAS CLÁUSULAS ADJETIVAS POR UNIDAD TERMINAL
SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.11	.10	.000 - .333	.14	.19	.000 - .273
	M	.13	.09	.042 - .250	.15	.22	.000 - .765
	A	.09	.08	.032 - .145	.10	.06	.043 - .222

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8º	B	.16	.11	.000 - .389	.22	.24	.000 - .667
	M	.31	.26	.045 - .688	.26	.19	.000 - .533
	A	.10	.09	.000 - .222	.23	.18	.000 - .500

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C	B	.28	.14	.105 - .500	—	—	—
O	M	.51	.23	.263 - .727	.36	.33	.045 - 1.000
U	A	—	—	—	.28	.23	.000 - .545

Al comparar los dos tipos de enseñanza, se ve que en cuarto las medias de los centros privados superan a las de los públicos en los tres niveles. En octavo no hay tanta regularidad, ya que éstas dependen de los estratos: la enseñanza privada presenta índices más altos en los niveles bajo y alto; la pública lo hace en el nivel medio. En COU sólo se puede comparar el nivel medio, que alcanza mayor promedio en la enseñanza pública. En total, de los siete niveles, cinco son superiores en la enseñanza privada y únicamente dos en la pública.

Las medidas de dispersión muestran generalmente mayor variabilidad en la enseñanza privada en los tres cursos y niveles, mientras que en la pública los escolares están más agrupados alrededor de la media alcanzada por cada nivel en los distintos cursos.

En los dos tipos de enseñanza se da el aumento progresivo de las medias de cada nivel según se asciende de curso. Otra similitud es que el nivel medio alcanza promedios mayores que los dos restantes.

CUADRO 5. 1. 16

CLÁUSULAS ADJETIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL
SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE SEXO

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.13	.10	.038 - .292	.09	.10	.000 - .333
	M	.18	.27	.000 - .765	.10	.08	.000 - .261
	A	.11	.07	.043 - .222	.06	.02	.032 - .080

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8º	B	.16	.16	.000 - .667	.17	.12	.000 - .381
	M	.26	.26	.000 - .688	.31	.20	.095 - .533
	A	.16	.16	.000 - .357	.20	.19	.000 - .500

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C O U	B	.22	.12	.105 - .412	.42	.12	.333 - .500
	M	.40	.42	.045 - 1.000	.43	.20	.263 - .727
	A	.00	—	.000	.38	.16	.235 - .545

Los escolares de sexo masculino de cuarto sobrepasan en las medias de todos los niveles a las escolares. En octavo y en COU, ocurre todo lo contrario, ya que son las escolares las que obtienen índices mayores. Se puede hablar de cierta distribución regular de la variable sexo, aunque supeditada a la de curso.

En cuarto y en COU observamos que el nivel medio presenta la media más alta, le sigue el bajo y en último lugar, el nivel alto, todo en ambos sexos. Sin embargo, en octavo no se da esa regularidad: los de sexo masculino presentan el promedio mayor para el nivel medio (.26) e idéntico para el bajo y para el alto (.16); los de sexo femenino, la media mayor es para el nivel medio (.31), a continuación el alto (.20) y, en último lugar, el bajo (.17).

Los sujetos de sexo masculino presentan mayor dispersión en todos los cursos y niveles, con excepción del nivel bajo de cuarto que obtienen la misma desviación (.10) en ambos sexos y mayor rango en los de sexo femenino (.000 - .333); también es una excepción el nivel alto de octavo y de COU, donde los de sexo femenino de octavo alcanzan mayor variabilidad en la desviación y en el rango; en COU, los de sexo femenino del nivel alto obtienen mayor dispersión porque el sexo masculino lo constituye un solo sujeto que, además, no emplea ninguna cláusula adjetiva.

En los escolares de ambos sexos se experimenta un crecimiento progresivo de las medias de cada nivel, de acuerdo con el avance de la escolaridad.

5. 1. 1. ESTUDIO DE LAS ADJETIVAS

Si analizamos cualitativamente el empleo de las cláusulas adjetivas, vemos, en primer lugar, que los nexos no se utilizan por igual de tal manera que algunos, como por ejemplo *cuyo*, son exclusivos de COU. En segundo lugar, hay algunas desviaciones de la norma académica, sobre todo en el empleo de las preposiciones regidas por la función sintáctica de los relativos.

Debemos señalar que la adquisición de la competencia escrita de las cláusulas adjetivas no ha terminado ni en la enseñanza primaria ni en la secundaria. Para corroborar lo anteriormente dicho, expondremos algunos aspectos en el uso de estas cláusulas.

Comprobamos que el nexo relativo *que* es el más usado por los tres cursos y en ambos tipos de enseñanza, sobre todo cuando cumple la función de sujeto en la oración subordinada: "Me invitaron para ir de acampada a una playa que siempre está vacía" (083); "Hay personas que piensan que el mar es una ciencia" (087).

CUADRO 5. 1. 17

APARICIÓN DEL RELATIVO *QUE* CON RESPECTO A OTROS RELATIVOS EN FRECUENCIAS ABSOLUTAS

CURSOS	<i>QUE</i>							OTROS RELATIVOS
	SUJ	CD	CI	SUPL	CPRE ¹	CC	T	
4.º PÚBL	63	14	0	0	0	14	91	10
4.º PRIV	44	3	0	0	0	0	47	5
8º PÚBL	58	24	2	0	2	13	99	24
8º PRIV	25	16	1	1	0	12	55	10
COU PÚBL	30	4	0	1	0	7	42	9
COU PRIV	19	6	0	2	0	12	39	6

Si tenemos en cuenta la función que desempeña este relativo en la cláusula subordinada, podemos afirmar que la mayoritaria es la de sujeto, luego le sigue la de complemento directo, la

¹ El *Esbozo* (1977: 364-369) denomina complemento predicativo tanto el atributo de los verbos copulativos como el de los predicativos.

de circunstancial y por último, con una aparición muy esporádica, dependiendo de los cursos, las funciones de complemento indirecto, suplemento y complemento predicativo.

Cuando las frecuencias absolutas presentadas en el cuadro anterior se convierten en medias, al dividir las por el número de sujetos de cada curso, obtenemos una visión más adecuada de la realidad.

	<i>QUE</i>	OTROS RELATIVOS
Cuarto público:	$91 / 40 = 2.28$	$10 / 40 = .25$
Cuarto privado:	$47 / 20 = 2.35$	$5 / 20 = .25$
Octavo público:	$99 / 40 = 2.48$	$24 / 40 = .6$
Octavo privado:	$55 / 20 = 2.75$	$10 / 20 = .5$
COU público:	$42 / 10 = 4.20$	$9 / 10 = .9$
COU privado:	$39 / 10 = 3.90$	$6 / 10 = .6$

Comparando ambos conjuntos de datos, se comprueba que la enseñanza privada alcanza un mayor índice del relativo *que* en cuarto y en octavo, pero no en COU; la utilización de los otros relativos es igual en cuarto, pero en octavo y en COU el índice es superior en la enseñanza pública.

Sin embargo de esta forma no obtenemos un panorama claro de la utilización mayor del relativo *que* frente al resto de los relativos, ni de cómo avanza o disminuye su uso. Si dividimos las cifras totales entre las U-T de cada curso y tipo de enseñanza, conseguiremos unos resultados más apropiados para describir la lengua escrita en estos cursos.

CUADRO 5. 1. 18

PROMEDIO DEL PRONOMBRE *QUE* Y OTROS RELATIVOS POR U-T

	<i>QUE</i> /U-T	OTROS RELATIVOS/U-T
4.º PÚBL	.095	.010
4.º PRIV	.106	.011
8º PÚBL	.127	.031
8º PRIV	.171	.031
COU PÚBL	.249	.053
COU PRIV	.253	.039

Además de corroborar nuevamente el aumento de las cláusulas adjetivas según el parámetro escolaridad, vemos que la frecuencia de estas cláusulas introducidas por el relativo *que* es mayor que la del resto de los relativos. Es decir, que en cuarto público, de 100 U-T, nueve son adjetivas introducidas por *que*, mientras que una es introducida por otro relativo. En cuarto privado ocurre algo similar: de 100 U-T, diez cláusulas adjetivas son introducidas por *que*, mientras que una es introducida por otro relativo.

En octavo público escriben un 12% con *que* frente a un 3% con los otros relativos; en octavo privado, un 17% con *que* frente a un 3% con los demás.

En COU público, un 24% con *que* frente a un 5% con otros; en el privado, un 25% con *que* frente a un 3.9% con los otros relativos.

Avanza el uso de las adjetivas introducidas por *que* y también por los otros relativos, aunque indiscutiblemente *que* es el más frecuente.

CUADRO 5. 1. 19

PORCENTAJES DE CLÁUSULAS ADJETIVAS INTRODUCIDAS POR *QUE* Y POR OTROS RELATIVOS

	<i>QUE</i>	OTROS RELATIVOS
4.º PÚBL	90.1%	9.9%
4.º PRIV	87.0%	13.0%
8º PÚBL	81.6%	19.4%
8º PRIV	83.1%	15.4%
COU PÚBL	82.4%	17.6%
COU PRIV	86.7%	13.3%

Visto en porcentajes, el 90.1% de cláusulas adjetivas van introducidas por *que* en cuarto público, frente al 87.0% en cuarto privado. En octavo público, el 81.6% encabeza por *que* estas estructuras y en octavo privado, el 83.1%; en COU público, 82.4% y en el privado, el 86.7%. Al pasar de cuarto a COU, disminuye el uso del relativo *que* con respecto a los otros relativos, porque aumenta el empleo de estos últimos: COU privado es una excepción.

En México, Lope Blanch (1989: 80) expone que la frecuencia de *que* es muy alta de tal manera que según los datos de Palacios Sámano (1983: 13) sobre la norma culta, el relativo *que* alcanza un 88.5% y según los datos de Mendoza García (1984: 66) asciende a un 90.2% en la modalidad popular. Igual ocurre en el habla culta de Santiago de Chile: la aparición de *que* llega al 94.6% según los resultados de Olgún (1980-81: 901). Y Lope Blanch lo documenta igualmente en el habla de Madrid; por tanto vemos que es una constante del español en general.

El relativo *que* es mucho más frecuente cuando se utiliza en función de sujeto dentro de la cláusula subordinada que desempeñando otras funciones como complemento directo, indirecto, circunstancial, etc. Los porcentajes son los siguientes.

CUADRO 5. 1. 20

PORCENTAJES DE LAS DISTINTAS FUNCIONES DEL PRONOMBRE *QUE* EN LA ORACIÓN SUBORDINADA

CURSOS	SUJ	CD	CC	SUPL	CI	CPRED
4.º PÚBL	69.2%	15.4%	15.4%	—	—	—
4.º PRIV	93.6%	6.4%	—	—	—	—
8.º PÚBL	58.6%	24.3%	13.1%	—	2%	2%
8.º PRIV	45.5%	29.1%	21.8%	1.8%	1.8%	—
COU PÚBL	71.4%	9.5%	16.7%	2.4%	—	—
COU PRIV	48.7%	15.4%	30.8%	5.1%	—	—

La frecuencia del pronombre *que* en función de sujeto en la oración subordinada es mucho mayor que en las otras funciones en todos los cursos de los dos tipos de enseñanza. Además las funciones de CD y CC también alcanzan porcentajes altos si los comparamos con las funciones minoritarias que son suplemento, complemento indirecto y complemento atributivo. A resultados muy similares llegó Palacios de Sámano cuando estudió los relativos en el habla culta de la ciudad de México (1983: 26 y 47): para las oraciones especificativas, las funciones más frecuentes son en primer lugar las de sujeto, luego las de objeto y, por último, las de complemento adverbial temporal y para las explicativas las de sujeto y objeto, el resto son funciones minoritarias.

Llama la atención el hecho de que en cuarto privado sólo utilicen dicho pronombre en función de sujeto y de complemento directo. Sin embargo en cuarto público, además del uso abundante en función de sujeto y de complemento directo, utilizan un porcentaje alto en función de circunstancial; es decir, están más compartidas las funciones que en cuarto privado.

En octavo, tanto público como privado, se experimenta una variación con respecto a las funciones del relativo *que* en la oración subordinada, porque se da en todas las funciones aunque con porcentajes muy bajos en las tres minoritarias. En las funciones de CD y de CC se puede observar una diferencia entre la enseñanza pública y privada, ya que ésta última alcanza un porcentaje mayor, mientras que en la función de sujeto hay una descenso con respecto a la pública.

En COU hay un comportamiento diferente en la enseñanza privada y en la pública, hecho que no ocurre en octavo. En COU público hay una primacía de la función de sujeto (71.4%) y un uso muy restringido de la función de CD (9.5%), de CC (16.7%) y de suplemento 2.4%. Sin embargo, en COU privado se reparte la frecuencia: un 48.7% para sujeto, un 15.4% para CD, para el CC, un 30.8% y para suplemento, un 5.1%.

Como conclusión podemos decir que aumenta el uso del pronombre **que** en función de CD y de CC y disminuye en función de sujeto según van avanzando en la escolaridad, excepto en COU público.

EL RELATIVO *QUE* EN FUNCIÓN DE COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL EN LA ORACIÓN SUBORDINADA

Si tenemos en cuenta el relativo **que** cuando cumple la función de complemento circunstancial, podemos observar que en algunos casos hay irregularidades por la omisión de la preposición. El *Esbozo* de la RAE (1977: 529) expone que "debe construirse con la preposición correspondiente a la índole del complemento", y añade: "Pero esta norma gramatical, sentida como aspiración por el hablante culto y el escritor en su deseo de expresión exacta, se infringe con mucha frecuencia en la rapidez del habla coloquial y aun en los textos literarios de todas las épocas". Lope Blanch (1989: 81) expone que la omisión de la preposición correspondiente a la función que desempeña el relativo es una de las anomalías más comunes en hablantes madrileños y mexicanos. La Academia señala tres infracciones sancionadas por el uso literario:

1ª. "En nuestros clásicos se calla a veces la preposición si es la misma que lleva el antecedente". En nuestro *corpus* de análisis nos encontramos con varios de estos casos: "... pero no podía porque con el instrumento \emptyset **que** quería tocar que era una guitarra eléctrica se le había roto una cuerda" (010); "Entraron en un castillo \emptyset **que** vieron a una bestia" (024); "Entonces decidieron ir un grupo de amigos y amigas a buscar a Tutti por la parte \emptyset **que** su padre le había prohibido [ir] a Sara" (094); "Iré a una chuletada con la gente \emptyset **que** hicimos la obra de teatro y unos catequistas de la parroquia" (115).

2ª. "Es muy general el uso de **que** sin preposición cuando el antecedente expresa circunstancias de tiempo y lugar". Y más adelante añade: "En el habla coloquial popular abundan los casos de este uso en frases que el habla culta evita y los gramáticos censuran como vulgarismos". Nos encontramos con numerosos casos de este tipo: "Un día **que** su amo estaba despierto se escapó" (005); "Esperó en la puerta hasta el día siguiente **que** había colegio" (028);

"El último día *que* estuvimos en Fuerteventura cenamos en un bar: Macario" (029); "El colegio es una casa *que* tenemos que ir todos pero..." (083).

3º. "No faltan ejemplos literarios en que se suprime la preposición *a* del dativo, o del acusativo de persona, cuando *que* va acompañado de un pronombre átono en el mismo caso". Es frecuente en el habla coloquial y vulgar moderna. "La natación, hay mucha gente *que le* gusta nadar" (114).

CUADRO 5. 1. 21
APARICIÓN DEL RELATIVO *QUE* COMO COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL EN LA ORACIÓN SUBORDINADA EN CIFRAS ABSOLUTAS

	SIN PREPOSICIÓN	CON PREPOSICIÓN
4.º PÚBL	12	2
4.º PRIV	0	0
8º PÚBL	7	6
8º PRIV	6	6
COU PÚBL	3	4
COU PRIV	6	6

Podemos comprobar que según se avanza de curso, con la excepción de cuarto privado, aumenta la utilización del complemento circunstancial con la preposición correspondiente.

Para mostrar cuáles son los otros relativos que utilizan los sujetos de la muestra, presentamos el siguiente cuadro en cifras absolutas.

CUADRO 5. 1. 22
APARICIÓN DE LOS OTROS RELATIVOS EN CIFRAS ABSOLUTAS

CURSOS	OTROS RELATIVOS						GERUNDI O
	<i>CUAL</i>	<i>CUYO</i>	<i>DOND E</i>	<i>QUE SU</i>	<i>QUIEN</i>	T	
4.º PÚBL	–	–	9	–	1	10	–
4.º PRIV	–	–	4	1	–	5	1
8º PÚBL	1	–	22	1	–	24	1
8º PRIV	5	–	3	2	–	10	–
COU PÚBL	3	2	4	–	–	9	–
COU PRIV	5	–	1	–	–	6	–

Como podemos comprobar el relativo *donde* es el más usado, le sigue *cual*, luego *que su*, *cuyo* y *quien*, que presentan una frecuencia muy escasa. En tantos por ciento, los resultados quedan de la siguiente forma: *donde*, un 67.2%, luego *cual* con un 21.9% que son los dos relativos mayoritarios, y por último, con un porcentaje bajo *que su* con un 6.2%, *cuyo* con un 3.1% y *quien* con un 1.6%. Lope Blanch (1989: 80) comenta que en el español hablado actualmente, el único relativo de uso muy frecuente es *que* (90%) y las otras formas relativas –*quien, cual, cuyo, donde, como* y *cuando*– se utilizan ocasionalmente; tan solo *donde* y *cual* parecen conservar cierta vitalidad.

Con respecto al relativo *donde*, lo primero que debemos resaltar es que sólo aparecen antepuestas las preposiciones *en* y *por*; el resto de las preposiciones (*a, de, desde, hacia, hasta*, etc.) no se emplean. Son cuatro los casos en que se utiliza la preposición *en*: "La lluvia fue tan fuerte que arrastró los niños hasta un lugar *en donde* se encontraron a un pájaro de plumas brillantes" (038). "Entonces Bush presidente de EE.UU. convocó una reunión *en donde* se reunieron todas las potencias europeas Francia, Italia, Inglaterra, etc." (105). "El mar, como todos conocemos, es vulgarmente agua, agua salada, inmensas extensiones de agua, que para los niños pequeños el mar es una piscina gigantesca en la que ellos se bañan y disfrutan y también *en donde* pasean los barcos" (117). "El tener que vivir en un pueblo interno en la Península Ibérica, *en donde* lo más líquido que existe era el agua potable o el pequeño afluente del Tajo que corría sin caudal me hacía sentir una sensación ..." (126).

La preposición *por* únicamente se utiliza en estos tres casos, producidos por niñas de octavo público: "Pero mereció la pena ver todos los sitios *por donde* estábamos pasando" (087). "Y nos fuimos por un camino diferente, *por donde* llegaríamos antes y (*por donde*) veríamos más clases de flora, fauna, etc." (093).

En los casos de *donde*, también, suele omitirse la preposición con frecuencia. En nuestros textos nos encontramos con muchos ejemplos: "Pero un día Sheia sabía su lugar \emptyset donde arreglar su armadura" (003), "un hombre había visto en lo más profundo del lago un castillo \emptyset donde habían [sic] dos princesas muy guapas pero..." (008), "Se dirigían al Club Fuego Infernal \emptyset donde tenían secuestrado a los jóvenes alumnos de su mentor" (066), "Cuando llegó la primavera, el niño salía a jugar al campo \emptyset donde habían [sic] muchos ríos" (034), "Al lado de la piedra había un pequeño llano \emptyset donde nos paramos a comer algo y descansar" (093).

QUE SU POR CUYO

El *Esbozo* no admite el uso popular de *que su* por *cuyo* en el lenguaje cuidado. En los discursos escritos producidos por nuestra muestra hemos recogido cuatro casos: "Había una vez un pequeño lobo *que sus* amos se le habían muerto" (043); "Pero esos niños *que su* padre se les ha muerto simplemente por no tener a lo mejor agua potable o alimentos en buenas condiciones" (118); "O esos niños *que* se les está muriendo *su* padre" (118). "La otra parada que hicimos fue para observar un animal muy extraño, *del que* no conocíamos *su* nombre" (093); en este último caso, nos encontramos con *que su* precedido de la preposición *de* que ya no está considerado como incorrecto. El uso de *que su* por *cuyo* está documentado en el español en varias zonas, por ejemplo, Lope Blanch (1989: 84) lo registra en el habla de México y de Madrid.

INSERCIÓN DE LAS ORACIONES ADJETIVAS

Los escolares utilizan con mayor porcentaje las oraciones adjetivas para complementar al predicado que al sujeto. Así lo corroboran los datos que a continuación se exponen.

CUADRO 5. 1. 23

CLÁUSULAS ADJETIVAS INSERTADAS EN EL SUJETO O EN EL PREDICADO SEGÚN LOS CURSOS Y EL SEXO

		SUJETO	PREDICADO
4. ^º CURSO	M	30.2%	69.8%
	F	38.4%	61.6%
	T	33.5%	66.5%

		SUJETO	PREDICADO
8. ^º CURSO	M	20.1%	79.9%
	F	18.1%	81.9%
	T	19.2%	80.8%

		SUJETO	PREDICADO
COU	M	24.6%	75.4%
	F	26.2%	73.8%
	T	25.4%	74.6%

De este cuadro se desprende que los predicados presentan una mayor frecuencia de cláusulas adjetivas que los sujetos.

Pero la evolución en el aprendizaje no equipara la frecuencia de estas cláusulas en las dos partes de la oración, sino que según se avanza en la escolaridad disminuye la frecuencia de cláusulas adjetivas en el sujeto. Así en cuarto curso hay un 33.5% insertadas en el sujeto, mientras que en el predicado, un 66.5%. En octavo se experimenta un cambio total porque disminuye a un 19.2% en el sujeto y aumenta en el predicado hasta llegar al 80.8%. En COU aumenta el porcentaje de adjetivas incrustadas en el sujeto con respecto a octavo, pero no alcanza el índice logrado en cuarto curso, pues en COU, para las cláusulas adjetivas insertadas en el sujeto, hay un 25.4% y en el predicado un 74.6%.

Si nos detenemos en la distinción de sexo, observamos que hay diferencias, aunque mínimas. La mayor oscilación se produce en cuarto en el que la incrustación de la adjetiva en el sujeto alcanza un porcentaje mayor en los escolares del sexo femenino (38.45) que los de sexo masculino (30.2%). Las diferencias en octavo y en COU son mínimas, así para octavo los de sexo masculino alcanzan 21.1% y los de sexo femenino un 18.1%. En los de COU ocurre lo contrario, son los de sexo femenino quienes llegan a un porcentaje mayor (26.2%), el sexo masculino (24.6%) para la incrustación de cláusulas adjetivas en el sujeto de la oración principal.

CUADRO 5. 1. 24

CLÁUSULAS ADJETIVAS INSERTADAS EN EL SUJETO O EN EL PREDICADO
SEGÚN LAS VARIABLES: CURSO, TIPO DE CENTRO Y SEXO

		SUJETO	PREDICADO
4.º PÚBL	M	32.5%	67.5%
	F	32.3%	67.7%
	T	32.4%	67.6%
4.º PRIV	M	26.1%	73.9%
	F	54.2%	45.8%
	T	35.7%	64.3%

		SUJETO	PREDICADO
8º PÚBL	M	22.2%	77.7%
	F	21.1%	78.9%
	T	21.7%	78.3%
8º PRIV	M	17.3%	82.7%
	F	12.2%	87.8%
	T	15.3%	84.7%

		SUJETO	PREDICADO
COU PÚBL	M	17.9%	82.1%
	F	26.7%	73.3%
	T	22.4%	77.6%
COU PRIV	M	31.0%	69.0%
	F	25.8%	74.2%
	T	28.3%	71.7%

En este cuadro podemos observar los porcentajes de cláusulas adjetivas incorporadas en el sujeto o en el predicado atendiendo a la variables: curso, centro y sexo.

5. 2. CLÁUSULAS SUSTANTIVAS

En segundo lugar analizaremos las cláusulas sustantivas, para saber cuál es su empleo y qué diferencias experimentan de un curso a otro y, además, cómo se comportan teniendo en cuenta las variables tipo de centro, sexo y nivel sociocultural.

Por cláusulas sustantivas consideramos tanto las que tienen como núcleo un verbo en forma personal como los infinitivos que cumplan la función de un sustantivo (sujeto, complemento directo, complemento del nombre o de un adjetivo, etc.), y las introducidas por un relativo que desempeñen una función sustantiva: "Si al contrario es el mar *el que penetra en la tierra se llama golfo*" (050), "Desde pequeño me han gustado los libros, principalmente *los que tenían un aspecto envejecido o que en realidad lo fueran*" (102).

Aplicamos medidas de tendencia central y de dispersión. Se efectuó un análisis de varianza (ANOVA) para saber si las diferencias de medias son significativas para las variables escolaridad y niveles socioculturales, la prueba de Scheffé para comprobar en qué cursos están las diferencias; y las diferencias de medias para saber la significación estadística de las variables centro y sexo.

Comenzaremos a comentar los resultados de las cláusulas sustantivas por unidad terminal de todo el *corpus* de análisis.

CUADRO 5. 2. 1
PROMEDIOS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, CRECIMIENTO Y RANGO DE LAS
CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR U-T

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.34	20	82.9	.000 - 1.056
8º	.54	.40	131.7	.000 - 1.875
COU	.41	.24	100	.000 - .846

Lo primero que debemos señalar es que el promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal no aumenta de acuerdo con el avance de la escolaridad, pues así lo indican sus medias:

para cuarto .34, para octavo asciende a .54 y para COU desciende a .41. Esto quiere decir que los escolares de cuarto escriben un 34% de unidades terminales con una cláusula sustantiva, los de octavo, un 54% y los de COU, un 41%. De ahí que el crecimiento sea muy alto en octavo 131.7, frente a 82.9 en cuarto.

Si tenemos en cuenta las medidas de dispersión, observamos que la desviación más alta la alcanza octavo (.40), luego le sigue COU (.24) y por último, cuarto (.20). En cuanto al rango, tenemos la mayor oscilación en octavo, .000 - 1.875, luego en cuarto, .000 - 1.056 y, por último, en COU, .000 - .846. Lo más sorprendente es que hay escolares de los tres cursos que no utilizan ninguna cláusula sustantiva, mientras que en el caso de las cláusulas adjetivas esto sólo ocurría en los dos primeros cursos. Además observamos que hay una mayor dispersión en los dos primeros cursos; sin embargo, con respecto a las cláusulas adjetivas semejante dispersión se da únicamente en los dos últimos, octavo y COU. El curso de octavo es el que experimenta una mayor dispersión en estos dos tipos de cláusulas.

CUADRO 5. 2. 2
COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS DE LAS CLÁUSULAS
SUSTANTIVAS SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

FUENTE DE VARIACIÓN	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F SNEDEC	PROB F
ENTRE GRUPOS	2	1.2936	.6468	6.8231	.0015
DENTRO DE GRUPOS	137	12.9870	.0948	—	—
TOTAL	139	14.2806	—	—	—

La F de Snedecor nos indica que en las cláusulas sustantivas sí existen diferencias significativas $F(2, 137) = 6.8231$ $p = .0015$; al ser la probabilidad de la F de Snedecor de .0015, hay significación a nivel alfa .01.

La prueba de Scheffé nos indica que las medias son las siguientes: para cuarto, .3372, para COU, .4105 y para octavo, .5436; las diferencias de medias de las cláusulas sustantivas son significativamente mayores en octavo que en cuarto.

CUADRO 5. 2. 3

PROMEDIOS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, CRECIMIENTO Y RANGO DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR U-T EN LOS CENTROS PÚBLICOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.31	.18	68.9	.000 - .824
8º	.46	.33	102.2	.000 - 1.294
COU	.45	.22	100	.105 - .727

Al examinar la variable tipo de centro, observamos que en los públicos el curso de octavo (.46) sigue con un promedio mayor que COU (.45) y, por supuesto, que cuarto (.31), aunque la media de octavo se ha reducido con respecto al resultado obtenido por el total de la población. A pesar de ello, el mayor crecimiento lo experimenta octavo con 102.2.

La desviación más alta la obtiene octavo (.33), luego COU (.22) y por último cuarto (.18). En el rango, también es octavo el que alcanza una mayor oscilación (.000 - 1.294), en segundo lugar, cuarto (.000 - .824) y por último, COU (.105 - .727), aunque la diferencia entre este último curso y cuarto es muy pequeña. En COU de la enseñanza pública, todos los escolares utilizan cláusulas sustantivas (de 100 unidades terminales, 10 contienen una cláusula sustantiva como mínimo), mientras que en el total de la población, hay sujetos de COU que no utilizan ninguna.

CUADRO 5. 2. 4

PROMEDIOS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, CRECIMIENTO Y RANGO DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR U-T EN LOS CENTROS PRIVADOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.38	.24	102.7	.056 - 1.056
8º	.71	.49	191.9	.000 - 1.875
COU	.37	.27	100	.000 - .846

En los centros privados se da la situación que hemos venido comprobando, de manera más aguda aún. Así lo reflejan las medias: para octavo .71, para cuarto .38 y para COU .37; es decir, este último curso tiene un porcentaje menor, incluso, que cuarto. De ahí que su crecimiento sea 102.7 para cuarto, 191.9 para octavo y 100 para COU. Que cuarto haya superado a COU en el uso

de cláusulas sustantivas por unidad terminal es un hecho bastante insólito, sólo ha ocurrido en los resultados de las aposiciones en los centros públicos y de los posesivos en los centros privados.

Las medidas de dispersión muestran una gran variabilidad por ser un grupo poco homogéneo en cuanto a este aspecto de la sintaxis. La desviación estándar es de .49 para octavo, que es la más alta, luego le sigue la de COU, .27 y, por último, la de cuarto, .24. En cuanto al rango, observamos también una oscilación grande en octavo, donde nos encontramos con sujetos que no utilizan ninguna cláusula sustantiva y otros, que llegan a emplear 1.875 por unidad terminal; luego le sigue cuarto, que oscila entre .056 - 1.056 y por último COU (.000 - .846), con la oscilación menor. En octavo y en COU hay sujetos que no utilizan ninguna cláusula sustantiva, mientras que en cuarto todos las emplean aunque con porcentajes bajos.

CUADRO 5. 2. 5

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR U-T ENTRE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA PRIVADA

	ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
	\bar{X}	%	RANGO	\bar{X}	%	RANGO
4.º	.31	68.9	.000 - .824	.38	102.7	.056 - 1.056
8.º	.46	102.2	.000 - 1.294	.71	191.9	.000 - 1.875
COU	.45	100	.105 - .727	.37	100	.000 - .846

Lo más destacado de esta comparación es que en la enseñanza pública hay un crecimiento casi progresivo en el uso de las cláusulas sustantivas, mientras que en la privada, la media más baja es la de COU (.37), luego le sigue la de cuarto (.38) y por último, la de octavo (.71), que es muy alta. Además los promedios entre los dos tipos de enseñanza no son regulares, sino que dependen de los cursos; así la enseñanza privada supera a la pública en cuarto y en octavo y sucede lo contrario en COU. También hay que destacar que octavo se caracteriza en los dos tipos de enseñanza por utilizar en mayor proporción las cláusulas sustantivas que en los dos cursos restantes. Por tanto, el crecimiento en la pública se da entre cuarto (68.9) y octavo (102.2), porque baja de octavo a COU (100); en la privada es diferente, porque el crecimiento mayor se experimenta también de cuarto a octavo con 191.9%, frente a cuarto (102.7), aunque desciende notoriamente en COU (100).

Si tenemos en cuenta el rango, la enseñanza privada se caracteriza por obtener rangos mayores; hay una oscilación más grande entre el uso de estas cláusulas por los escolares que en la enseñanza pública. Otra diferencia está en que en esta enseñanza en los cursos de cuarto y de octavo hay sujetos que no utilizan ninguna cláusula sustantiva, mientras que en la privada, sí lo hacen en octavo y en COU. El curso con mayor oscilación es octavo, luego le sigue cuarto y, por último, COU; en este sentido hay regularidad en los dos tipos de enseñanza.

Al aplicar las DIFERENCIAS DE MEDIAS para las cláusulas sustantivas por unidad terminal y para la variable centro, obtuvimos estos resultados.

CUADRO 4. 2 .6

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR UNIDAD
 TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE CENTRO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (PÚB)	90	.3904	.261	.028
GRUPO 2 (PRIV)	50	.5051	.384	.054

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTA D	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTA D	PROB
2.16	.002	- 2.09	138	.038	- 1.88	74.67	.064

Al tener varianzas distintas (.002), porque la probabilidad de la F de Snedecor es inferior a .01, acudimos a este grupo, donde la t de Student, con 74.67 grados de libertad, es igual a - 1.88 con probabilidad de .064, como ésta es superior a .05, podemos concluir que las diferencias de medias de las cláusulas sustantivas y de la variable centro no son significativas.

Las diferencias de medias para cada uno de los cursos arrojaron estos resultados:

En cuarto: $t(58) = - 1.35$ $p = .183$; no se establece significación entre las medias.

En octavo: $t(27.93) = - 2.03$ $p = .052$; las diferencias de medias de las sustantivas tampoco son significativas.

En COU: $t(18) = .71$ $p = .486$; no hay significación para las medias de este índice al ser la probabilidad superior a .05.

En resumen, podemos decir que la variable centro no conlleva medias significativas para las cláusulas sustantivas.

CUADRO 5. 2. 7
CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE
SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.30	.15	.000 - .654	.37	.23	.048 - 1.056
8º	.42	.35	.000 - 1.571	.67	.42	.095 - 1.875
COU	.37	.25	.105 - .846	.45	.23	.000 - .786

Al tener en cuenta la variable sexo, observamos que los escolares de sexo femenino alcanzan medias más altas en todos los cursos; se logra una regularidad en cuanto a esta variable y al uso de cláusulas sustantivas por unidad terminal.

El avance se da de cuarto a octavo y de este curso a COU hay un retroceso para ambos sexos.

En cuanto a las medidas de dispersión, notamos que en octavo alcanzan desviaciones más altas, .42 para los escolares de sexo femenino y .35 para los de sexo masculino; luego continúa COU masculino (.25), COU y cuarto femeninos (.23) y, por último, cuarto masculino (.15).

El rango experimenta una mayor oscilación en los escolares de sexo femenino, siendo el curso de octavo el que alcanza una oscilación más amplia, seguido de cuarto femenino, de COU femenino, de COU masculino y de cuarto masculino. Teniendo en cuenta a los escolares, la oscilación mayor está en octavo, después en COU y, por último, en cuarto. En las escolares, el primero es octavo, pero el segundo es cuarto y el tercero es COU. Llama la atención que en cuarto y en octavo masculino, junto con COU femenino, haya estudiantes que no utilicen ninguna cláusula sustantiva.

CUADRO 5. 2. 8
COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR UNIDAD
TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (MASC)	70	.3607	.269	.032
GRUPO 2 (FEM)	70	.5020	.341	.041

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
1.61	.050	- 2.72	138	.007	- 2.72	130.88	.007

Al ser la probabilidad de la F de Snedecor (.050) igual o superior a .05, las varianzas son iguales, de ahí que la $t(138) = - 2.72$ $p = .007$. Hay significación en las medias de las cláusulas sustantivas con la variable sexo, pues la probabilidad (.007) es inferior al nivel de confianza señalado.

Las diferencias de medias para cada uno de los cursos son estas:

En cuarto: $t(50.13) = - 1.38$ $p = .172$; como la probabilidad es superior al nivel de significación (.05), sabemos que las diferencias de medias obtenidas para las sustantivas por U-T con la variable sexo en este curso no son significativas.

En octavo: $t(58) = - 2.38$ $p = .021$; las diferencias de medias de las sustantivas sí son significativas, ya que su probabilidad es .021.

En COU: $t(18) = - 2.76$ $p = .018$; no hay significación para las medias de las sustantivas y la variable sexo en este curso.

La variable sexo resultó ser significativa para las cláusulas sustantivas en la totalidad de la población y en el curso de octavo.

CUADRO 5. 2. 9

CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR U-T DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A LOS CENTROS PÚBLICOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.28	.15	.000 - .654	.35	.19	.048 - .824
8.º	.34	.24	.000 - 1.083	.58	.37	.095 - 1.294
COU	.39	.26	.105 - .667	.52	.17	.267 - .727

En los centros públicos, la variable sexo se comporta igual que la totalidad de la población: las niñas superan en las medias a los escolares de sexo masculino en todos los cursos.

Los de sexo masculino experimentan un crecimiento progresivo, mientras que en los de sexo femenino, hay un avance muy grande en octavo y luego un retroceso en COU.

La desviación más alta la experimenta octavo femenino (.37), luego le sigue COU masculino (.26), octavo masculino (.24), cuarto femenino (.19), COU femenino (.17) y, cuarto masculino (.15).

El rango se distribuye de la misma forma, tanto en los de sexo masculino como femenino; la mayor oscilación está en octavo, en segundo lugar, en cuarto y en tercero, en COU; por tanto, el curso con la mayor variabilidad es octavo y con la menor es COU. Atendiendo a la variable sexo, la oscilación más amplia se da en octavo femenino (.095 - 1.294), octavo masculino (.000 - 1.083), cuarto femenino (.048 - .824), cuarto masculino (.000 - .654), COU masculino (.105 - .667) y en último lugar, COU femenino (.267 - .727). Todos los escolares de sexo femenino utilizan cláusulas sustantivas, mientras que los de sexo masculino no lo hacen ni en cuarto ni en octavo.

CUADRO 5. 2. 10

CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR UNIDAD TERMINAL DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A LOS CENTROS PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.34	.15	.111 - .529	.43	.30	.056 - 1.056
8.º	.59	.47	.000 - 1.571	.83	.49	.313 - 1.875
COU	.35	.28	.182 - .846	.39	.29	.000 - .786

En los centros privados los escolares de sexo femenino superan a los de sexo masculino en el uso de cláusulas sustantivas por unidad terminal, igual que en el total de la población y en los centros públicos. Puede afirmarse, por consiguiente, que la variable sexo es pertinente en el empleo de cláusulas sustantivas.

En cuanto a las medidas de dispersión, los escolares de sexo femenino alcanzan desviaciones más altas, lo que quiere decir que hay una mayor amplitud en las escolares. Con el rango ocurre lo mismo, es decir, la oscilación es mayor en los escolares de sexo femenino, excepto en octavo, aunque la diferencia es pequeña: octavo masculino oscila entre .000 - 1.571 y

el femenino entre .313 - 1.875. En octavo masculino y en COU femenino hay sujetos que no utilizan ninguna cláusula sustantiva.

CUADRO 5. 2. 11

COMPARACIÓN DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR UNIDAD TERMINAL ENTRE LOS CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	ENSEÑANZA PÚBLICA				ENSEÑANZA PRIVADA			
	MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO	
	̄,X	S	̄,X	S	̄,X	S	̄,X	S
4.º	.28	.15	.35	.19	.34	.15	.43	.30
8.º	.34	.24	.58	.37	.59	.47	.83	.49
COU	.39	.26	.52	.17	.35	.28	.39	.29

Tanto en la enseñanza pública como en la privada, los sujetos de sexo femenino superan en las medias a los de sexo masculino; por tanto, podemos decir que, en este caso, el sexo es una variable pertinente en este aspecto de la sintaxis. Los escolares masculinos de la enseñanza pública son los únicos que mantienen una progresión en cuanto al avance en la escolaridad y el aumento de cláusulas sustantivas por unidad terminal. El crecimiento es mayor entre cuarto y octavo que entre este último curso y COU; en el resto, octavo alcanza medias más altas que COU.

La enseñanza privada obtiene desviaciones superiores a la pública: hay una mayor dispersión en el uso de estas cláusulas para este tipo de enseñanza. Teniendo en cuenta sólo la privada, los de sexo femenino consiguen una desviación más alta que los de sexo masculino; en la pública, en cambio, no hay tanta regularidad pues depende de los cursos. Los de sexo femenino superan en cuarto y en octavo a los de sexo masculino, pero en COU ocurre lo contrario, es decir, COU masculino alcanza .26, mientras que el femenino llega a .17.

CUADRO 5. 2. 12
CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL
SOCIOCULTURAL

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.34	.21	141.7	.000 - 1.056
	M	.37	.16	154.2	.150 - .636
	A	.24	.15	100	.056 - .478

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8º	B	.52	.31	72.2	.000 - 1.294
	M	.42	.31	58.3	.095 - 1.118
	A	.72	.63	100	.000 - 1.750

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.40	.23	160	.105 - .667
	M	.48	.25	192	.182 - .846
	A	.25	.21	100	.000 - .500

Las cláusulas sustantivas en cuarto presentan el índice mayor en el nivel medio (.37), le sigue el bajo (.34) y el menor en el alto (.24). Su crecimiento es de 154.2 para el medio, de 141.7 para el bajo, de 100 para el alto. La dispersión más alta se da en el nivel bajo, cuya desviación es .21 y cuyo rango oscila entre .000 - 1.056; la menor es para el estrato bajo (.15; .056 - .478).

Octavo muestra la media mayor en el nivel alto (.72), después en el bajo (.52) y la menor, en el medio (.42). El crecimiento es 58.3 para el medio, 72.2 para el bajo y 100 para el alto. Los estratos bajo y medio presentan igual desviación (.31) y el alto obtiene la mayor (.63); sin embargo, las oscilaciones del rango son diferentes entre el bajo y el medio; ordenadas de mayor a menor son: .000 - 1.750 para el alto, .000 - 1.294 para el bajo, .095 - 1.118 para el medio.

En COU el promedio menor es para el nivel alto (.25), le sigue el bajo (.40) y por último, el medio (.48), que es el mayor. Los niveles bajo (160) y medio (192) alcanzan porcentajes de

crecimiento superiores al alto (100). La dispersión más amplia es para el nivel medio (.25; .182 - .846); la menor para el bajo (.21; .000 - .500).

Debemos señalar que en los niveles bajo de cuarto y de octavo, así como en el alto de octavo y de COU, hay sujetos que no utilizan ninguna cláusula sustantiva.

Sólo el nivel medio presenta un aumento de sus medias de acuerdo con el avance en la escolaridad; los promedios son: .37 en cuarto, .42 en octavo, .48 en COU. Por el contrario, no se produce ese crecimiento en el nivel bajo: .34, .52, .40 ni en el alto: .24, .72, .25 en los tres cursos respectivamente.

Al realizar el análisis de varianza (ANOVA) comprobamos que las diferencias de medias de los niveles socioculturales no son significativas dentro de cada curso.

Obtuvimos para cuarto, $F(2, 57) = 1.4379$ $p = .2459$; para octavo, $F(2, 57) = .9733$ $p = .3840$; para COU, $F(2, 17) = 1.3242$ $p = .2921$; al ser la probabilidad superior a .05 no hay significación en estas medias.

El análisis de varianza de cada estrato en los distintos cursos indicó la existencia de significación sólo en el nivel bajo: $F(2, 77) = 3.9610$ $p = .0230$; al ser la probabilidad de Snedecor menor que .05, hay significación al 95%. La prueba de Scheffé nos muestra que las medias son: .3423 en cuarto, .3971 en COU, .5171 en octavo; las diferencias significativas están entre cuarto y octavo.

En el estrato medio: $F(2, 33) = .5971$ $p = .5563$; las diferencias de medias no son significativas.

El análisis de varianza nos indica que para el nivel sociocultural alto: $F(2, 21) = 3.3860$ $p = .0531$; como la probabilidad de Snedecor es superior a .05 no hay significación entre las medias de las sustantivas para este nivel.

CUADRO 5. 2. 13

CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL PARA LOS CENTROS PÚBLICOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.32	.18	152.4	.000 - .824
	M	.24	.08	114.3	.158 - .316
	A	.21	.06	100	.171 - .258

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8º	B	.50	.32	106.4	.000 - 1.294
	M	.23	.10	48.9	.095 - .333
	A	.47	.48	100	.000 - 1.105

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.40	.23	71.4	.105 - .667
	M	.56	.15	100	.421 - .727
	A	—	—	—	—

En los centros públicos, el nivel bajo (.32) de cuarto alcanza la media mayor y la menor, el nivel alto (.21); el crecimiento es: 152.4 para el bajo, 114.3 para el medio, 100 para el alto, que presenta una media menor que los dos estratos anteriores. La dispersión más amplia es para el bajo (.18; .000 - .824), a continuación le sigue el medio (.08; .158 - .316) y, por último, el alto (.06; .171 - .258).

Para octavo, el nivel bajo es el que presenta la media mayor (.50) y el medio (.23), la menor. El crecimiento es: 106.4 para el bajo, 100 para el alto, 48.9 para el medio. Los niveles bajo (.32; .000 - 1.294) y alto (.48; .000 - 1.105) muestran una variabilidad superior al nivel medio (.10; .095 - .333).

En COU, donde sólo podemos comparar los niveles bajo y medio, éste (.56) obtiene una media superior al bajo (.40); el crecimiento muestra un aumento progresivo entre estos dos

estratos: 71.4 para el bajo, 100 para el medio. El estrato bajo alcanza mayor variabilidad (.23; .105 - .667) que el medio (.15; .421 - .727).

En el nivel bajo de cuarto y de octavo y en el alto de octavo, hay sujetos que no escriben cláusulas sustantivas; en el resto de los casos no ocurre así, como puede apreciarse por el mínimo del rango.

Al tener en cuenta cada estrato, no se produce aumento de las cláusulas sustantivas por unidad terminal según se avanza de curso, con la excepción del nivel alto que alcanza .21 en cuarto y .47 en octavo.

CUADRO 5. 2. 14
CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL
SOCIOCULTURAL PARA LOS CENTROS PRIVADOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.64	.59	266.7	.227 - 1.056
	M	.42	.16	175	.150 - .636
	A	.24	.17	100	.056 - .478

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8º	B	.59	.32	67.8	.286 - 1.176
	M	.62	.33	71.3	.313 - 1.118
	A	.87	.69	100	.000 - 1.750

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	—	—	—	-
	M	.45	.29	180	.182 - .846
	A	.25	.21	100	.000 - .500

El promedio del nivel bajo (.64) de cuarto curso es superior al medio (.42) y al alto (.24) con un crecimiento muy grande, además, entre ellos: 266.7 para el bajo, 175 para el medio y 100 para el alto. Tanto la desviación (.59) como el rango (.227 - 1.056) del nivel bajo presentan una variabilidad muy amplia al compararlo con los otros dos niveles.

En el curso de octavo nos encontramos con un aumento progresivo en el uso de cláusulas sustantivas según se asciende de estrato; las medias así lo reflejan: .59 para el bajo, .62 para el medio, .87 para el alto; el crecimiento es mayor entre los estratos medio (71.3) y alto (100). Los niveles bajo y medio obtienen medidas de dispersión muy próximas, mientras que el alto alcanza una variabilidad mayor.

El nivel medio (.45) de COU muestra una media mayor que el alto (.25). Las medidas de dispersión están próximas, con mayor oscilación para el nivel medio.

En los centros privados solamente en el nivel alto de octavo y de COU, hay sujetos que no utilizan ninguna cláusula sustantiva por unidad terminal.

Los estratos socioculturales no aumenta el uso de cláusulas sustantivas, según se asciende de curso.

CUADRO 5. 2. 15

COMPARACIÓN DE CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.32	.18	.000 - .824	.64	.59	.227 - 1.056
	M	.24	.08	.158 - .316	.42	.16	.150 - .636
	A	.21	.06	.171 - .258	.24	.17	.056 - .478

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8º	B	.50	.32	.000 - 1.294	.59	.32	.286 - 1.176
	M	.23	.10	.095 - .333	.62	.33	.313 - 1.118
	A	.47	.48	.000 - 1.105	.87	.69	.000 - 1.750

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C	B	.40	.23	.105 - .667	—	—	—
O	M	.56	.15	.421 - .727	.45	.29	.182 - .846
U	A	—	—	—	.25	.21	.000 - .500

Si comparamos las dos enseñanzas, observamos que la privada supera a la pública en cuarto y en octavo de los tres niveles socioculturales, mientras que la pública lo hace solamente en el nivel medio de COU. Hay una mayor regularidad en las cláusulas sustantivas según la variable tipo de centro. Otra diferencia es que la enseñanza privada presenta una mayor variabilidad en todos los niveles de los tres cursos, e incluso en el nivel medio de COU que alcanza una media inferior a la pública.

Atendiendo a cada estrato, vemos que no existe un aumento del uso de sustantivas de acuerdo con el avance de la escolaridad, salvo en el nivel alto de la pública en cuarto (.21) y en octavo (.47), ya que en nuestra muestra no hay ningún escolar en COU.

En los centros públicos hay tres niveles (bajo de cuarto y octavo y alto de octavo) en donde los sujetos no escriben ninguna cláusula sustantiva; sin embargo, en los públicos sólo ocurre en dos (alto de octavo y de COU).

CUADRO 5. 2. 16

CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE SEXO

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.30	.16	.000 - .654	.38	.25	.048 - 1.056
	M	.32	.16	.158 - .529	.42	.16	.150 - .636
	A	.29	.15	.111 - .478	.13	.11	.056 - .258

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8º	B	.41	.29	.000 - 1.176	.63	.30	.235 - 1.294
	M	.38	.32	.056 - .938	.47	.39	.095 - 1.118
	A	.50	.65	.000 - 1.571	.91	.60	.211 - 1.750

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C	B	.39	.26	.105 - .667	.43	.22	.267 - .583
	O	.38	.31	.182 - .846	.57	.18	.375 - .786
	U	.22	—	.222	.26	.25	.000 - .500

La variable sexo en las cláusulas sustantivas presenta mayor regularidad, ya que los sujetos de sexo femenino superan a los de sexo masculino en los tres cursos y estratos, con la excepción del nivel alto de cuarto, donde los escolares obtuvieron .29 y las escolares, .13.

Las medidas de dispersión muestran que en cuarto los de sexo masculino presentan una mayor variabilidad en los niveles bajo y medio, mientras que los de sexo femenino lo hacen en el estrato alto. En octavo, los de sexo femenino en los niveles bajo y medio obtienen mayor dispersión, los de sexo masculino, por el contrario, la alcanzan en el nivel alto. En COU, los escolares presentan mayor dispersión en los niveles bajo y medio y las escolares en el alto, porque en el sexo masculino del nivel alto no hay ninguna variabilidad al estar compuesto por un solo sujeto.

5. 2. 1. FUNCIONES DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS

El *Esbozo* (1977: 514) habla de las oraciones sustantivas distribuyéndolas en tres apartados: "oraciones sujeto", "oraciones complementarias directas" y "oraciones complementarias de un sustantivo o de un adjetivo". No considera otras funciones como las de suplemento, las de complemento predicativo, complemento circunstancial y las de complemento indirecto.

CUADRO 5. 2. 17
 FUNCIONES DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS SEGÚN LAS VARIABLES
 CURSO, SEXO Y TIPO DE ENSEÑANZA –PÚBLICA Y PRIVADA–
 EN CIFRAS ABSOLUTAS

		SUJ	CD	CPRED	SUPL	CN	CC	C ADJ	CI
4.º PÚBL	M	4	105	5	14	5	1	–	–
	F	8	120	–	12	-	3	1	–
	T	12	225	5	26	5	4	1	–

4.º PRIV	M	1	58	2	7	–	4	2	–
	F	4	70	4	8	1	5	–	–
	T	5	128	6	15	1	9	2	–

		SUJ	CD	CPRED	SUPL	CN	CC	C ADJ	CI
8.º PÚBL	M	4	83	9	13	6	10	–	–
	F	13	153	17	10	6	10	4	2
	T	17	236	26	23	12	20	4	2

8.º PRIV	M	12	55	2	6	3	11	1	–
	F	10	62	23	8	7	3	5	–
	T	22	117	25	14	10	14	6	–

		SUJ	CD	CPRED	SUPL	CN	CC	C ADJ	CI
COU PÚBL	M	1	22	3	5	1	6	1	–
	F	3	20	5	4	3	–	–	–
	T	4	42	8	9	4	6	1	–

COU PRIV	M	5	13	1	1	2	3	1	–
	F	3	15	4	4	1	2	–	–
	T	8	28	5	5	3	5	1	–

Al estar este cuadro en cifras absolutas no percibimos cómo aumenta o disminuye el uso de estas cláusulas sustantivas, porque el número de sujetos no es el mismo para todos los cursos ni para los dos tipos de enseñanza; de ahí que dividamos el número total de cada una de estas cláusulas sustantivas por el total de U-T de cada curso, y obtenemos así los resultados del segundo cuadro. De todas formas hay una función mayoritaria: la de complemento directo; la función de complemento indirecto sólo se da en octavo público.

Según ascendemos en los cursos, notamos un uso más frecuente de las funciones minoritarias: en octavo, por ejemplo, las funciones de complemento predicativo, de complemento del nombre, de complemento circunstancial alcanzan una frecuencia mayor que en cuarto.

CUADRO 5. 2. 18

CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

	SUJ	CD	CPRED	SUPL	CN	CC	C ADJ	CI
CUARTO	.012	.253	.008	.029	.004	.009	.002	–
OCTAVO	.035	.321	.046	.034	.020	.031	.009	.002
COU	.037	.217	.040	.043	.022	.034	.006	–

El cuadro 5.2.18 indica que hay un aumento en el uso de algunas cláusulas sustantivas según avanza la escolaridad, como en las de función sujeto, suplemento, complemento del nombre, complemento circunstancial; en las restantes hay un aumento mayor en octavo que en COU (complemento directo, complemento predicativo, complemento de un adjetivo y las de complemento indirecto).

El crecimiento en el uso de estas cláusulas se da principalmente de cuarto a octavo, en las sustantivas que desempeñan la función de sujeto, de complemento directo, de complemento predicativo, de complemento del nombre, de complemento del adjetivo y de complemento

circunstancial. La única función que experimenta un crecimiento de octavo a COU es la de suplemento.

Debemos hacer notar que hay una función con una frecuencia muy alta —la de complemento directo— que sobresale del resto de las cláusulas sustantivas: en cuarto, de cien unidades terminales, veinticinco contienen una cláusula sustantiva en función de complemento directo; en octavo, el 32% de unidades terminales contiene una de estas cláusulas; en COU, se reduce a un 21%. Luego le siguen con porcentajes muy bajos las de suplemento, las de complemento predicativo, las de sujeto, las de complemento circunstancial, las de complemento del nombre, éstas últimas oscilan entre un 2% a un cuatro por mil. Las dos funciones minoritarias, que sólo usan algunos sujetos, son las de complemento de un adjetivo y, sobre todo, las de complemento indirecto.

CUADRO 5. 2. 19

CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR U- T TENIENDO EN CUENTA EL CURSO Y EL TIPO DE CENTRO

		SUJ	CD	CPRE D	SUPL	CN	CC	C ADJ	CI
4.º	PÚBLICO	.013	.236	.005	.027	.005	.004	.001	—
	PRIVADO	.011	.290	.014	.034	.002	.020	.005	—

		SUJ	CD	CPRE D	SUPL	CN	CC	C ADJ	CI
8º	PÚBLICO	.022	.304	.033	.030	.015	.026	.005	.003
	PRIVADO	.068	.363	.078	.043	.031	.043	.019	—

		SUJ	CD	CPRE D	SUPL	CN	CC	C ADJ	CI
C O U	PÚBLICO	.024	.249	.047	.053	.024	.036	.006	—
	PRIVADO	.052	.182	.032	.032	.019	.032	.006	—

Esta variable, tipo de centro, guarda más regularidad que la variable sexo, como veremos en el análisis del cuadro siguiente, pues en cuarto la enseñanza privada supera a la pública en cinco de las siete funciones que se dan en este curso. Esto es, en las de complemento directo, complemento predicativo, suplemento, complemento circunstancial y complemento del adjetivo.

En octavo se produce una distribución regular, ya que la enseñanza privada supera a la pública en todas las funciones de las sustantivas, excepto en las de complemento indirecto, pero es una función que apenas se usa; sólo lo encontramos en octavo público femenino.

Los datos de COU se acercan a los de cuarto, pues la enseñanza pública supera a la privada en cinco funciones: complemento directo, complemento predicativo, suplemento, complemento del nombre y complemento circunstancial. Ambas enseñanzas alcanzan el mismo porcentaje en las de complemento del adjetivo (.006); en las de sujeto, la enseñanza privada llega a un .052 y la pública a un .024; es la única función en que la enseñanza privada supera a la pública en este curso.

Al analizar la variable sexo obtenemos los siguientes resultados.

CUADRO 5. 2. 20

CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR U-T SEGÚN LAS VARIABLES CURSO Y SEXO

		SUJ	CD	CPRE D	SUPL	CN	CC	C ADJ	CI
4.º	M	.007	.231	.010	.030	.007	.007	.003	–
	F	.017	.275	.006	.029	.001	.012	.001	–
	T	.012	.253	.008	.029	.004	.009	.002	–

		SUJ	CD	CPRE D	SUPL	CN	CC	C ADJ	CI
8º	M	.029	.250	.020	.034	.016	.038	.002	–
	F	.042	.392	.073	.033	.024	.024	.016	.004
	T	.035	.321	.046	.034	.020	.031	.009	.002

		SUJ	CD	CPRE D	SUPL	CN	CC	C ADJ	CI
COU	M	.033	.193	.022	.033	.017	.050	.011	–
	F	.042	.246	.063	.056	.028	.014	–	–
	T	.037	.217	.040	.043	.022	.034	.006	–

La distribución, como se ve, no es homogénea ni regular sino que depende de cada curso y de la clase de cláusula sustantiva.

En cuarto, los escolares de sexo masculino superan en cuatro clases de cláusulas —de complemento predicativo, de suplemento, de complemento del nombre y de complemento del adjetivo— a los de sexo femenino, mientras que estos últimos lo hacen en tres: sujeto, complemento directo y complemento circunstancial.

En el curso de octavo ocurre casi lo contrario; los sujetos de sexo femenino superan a los de sexo masculino en seis de las ocho funciones de las cláusulas sustantivas: sujeto, complemento directo, complemento predicativo, complemento del nombre, del adjetivo y complemento indirecto. Debemos destacar, además, que las escolares de este curso son las únicas que utilizan cláusulas sustantivas en función de complemento indirecto. La sustantiva de suplemento alcanza en los de sexo masculino un .034 y en los de sexo femenino un .033, de ahí que la diferencia sea mínima. Donde se experimenta mayor diferencia es en las sustantivas de complemento circunstancial: los de sexo masculino, .038 y los de sexo femenino, .024.

En COU, los sujetos de sexo femenino superan a los de sexo masculino en las sustantivas de sujeto, de complemento directo, de complemento predicativo, de suplemento y complemento del nombre, y los de sexo masculino lo hacen en las de función de complemento circunstancial y las de complemento del adjetivo.

En conclusión, no hay una distribución homogénea de las funciones de las cláusulas sustantivas en cuanto al curso y al sexo. Sólo las sustantivas que desempeñan función de sujeto y de complemento directo permanecen constantes, pues alcanzan porcentajes mayores en los sujetos de sexo femenino de los tres cursos estudiados.

En el cuadro que sigue podemos observar los resultados de las cláusulas sustantivas con tres variables que son: curso, sexo y tipo de centro.

CUADRO 5. 2. 21

CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LAS VARIABLES:
CURSO, TIPO DE ENSEÑANZA (PÚBLICA-PRIVADA) Y SEXO

		SUJ	CD	CPRED	SUPL	CN	CC	C ADJ	CI
4. ^º PÚBL	M	.008	.216	.010	.029	.010	.002	—	—
	F	.017	.257	—	.026	—	.006	.002	—
	T	.013	.236	.005	.027	.005	.004	.001	—

4.º PRIV	M	.005	.265	.009	.032	–	.018	.009	–
	F	.018	.314	.018	.036	.004	.022	–	–
	T	.011	.290	.014	.034	.002	.020	.005	–

		SUJ	CD	CPRED	SUPL	CN	CC	C ADJ	CI
8º PÚBL	M	.010	.214	.023	.034	.015	.026	–	–
	F	.033	.393	.044	.026	.015	.026	.010	.005
	T	.002	.304	.033	.030	.015	.026	.005	.003

8º PRIV	M	.074	.337	.012	.037	.018	.067	.006	–
	F	.063	.390	.145	.050	.044	.019	.031	–
	T	.068	.363	.078	.043	.031	.043	.019	–

		SUJ	CD	CPRED	SUPL	CN	CC	C ADJ	CI
COU PÚBL	M	.010	.222	.030	.051	.010	.061	.010	–
	F	.043	.286	.071	.057	.043	–	–	–
	T	.024	.249	.047	.053	.024	.036	.006	–

COU PRIV	M	.061	.159	.012	.012	.024	.037	.012	–
	F	.042	.208	.056	.056	.014	.028	–	–
	T	.052	.182	.032	.032	.019	.032	.006	–

En cuanto al curso, podemos decir que va ascendiendo el número de cláusulas sustantivas según se avanza en la escolaridad. Ese crecimiento se alcanza fundamentalmente de cuarto a octavo en todas las funciones, excepto en la de suplemento: las cláusulas que cumplen esta función aumentan de octavo a COU.

Queda claro que la función de complemento directo es la que obtiene una frecuencia mayor y muy distante con respecto a las otras.

También experimentan aumentos progresivos las funciones de suplemento, de complemento del nombre y de complemento circunstancial; en las demás, el aumento es mayor en octavo que en COU.

La variable tipo de centro no guarda una distribución regular con respecto al curso y al tipo de cláusula, aunque en cuarto y en octavo, la enseñanza privada supera a la pública en la mayoría de los tipos de cláusulas; en COU, ocurre lo contrario: la enseñanza pública supera a la privada en una buena cantidad de cláusulas.

La variable sexo tampoco obtiene una distribución homogénea, sino que depende del curso y del tipo de función desempeñado por la cláusula sustantiva.

5. 3. CLÁUSULAS ADVERBIALES

Analizaremos, en último lugar, las cláusulas adverbiales para saber qué diferencias experimentan teniendo en cuenta las variables curso, tipo de centro, sexo y nivel sociocultural.

Aplicamos los mismos estadísticos que en las dos cláusulas anteriores: medidas de tendencia central y de dispersión, ANOVA, prueba de Scheffé para las variables curso y nivel sociocultural y diferencias de medias para las variables centro y sexo.

CUADRO 5. 3. 1

PROMEDIOS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, CRECIMIENTO Y RANGO DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES POR U-T

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.32	.19	74.4	.061 - 1.083
8º	.41	.21	95.3	.056 - 1.000
COU	.43	.19	100	.118 - 857

El empleo de cláusulas adverbiales por unidad terminal es distinto en los tres cursos estudiados; así lo indican sus medias: para cuarto, .32, para octavo, .41 y para COU .43. Esto quiere decir que los escolares de cuarto escriben un 32% de unidades terminales con una cláusula adverbial, los de octavo, un 41% y los de COU, un 43%. Según se avanza en la escolaridad, hay un aumento en el número de cláusulas adverbiales por unidad terminal, aunque el crecimiento es diferente de un curso a otro. El avance mayor se produce de cuarto a octavo y no de este último

curso a COU, puesto que el crecimiento para cuarto es de 74.4, para octavo, de 95.3 y para COU, de 100.

Teniendo en cuenta el rango, podemos destacar que todos los sujetos utilizan cláusulas adverbiales en los tres cursos. Sin embargo las cláusulas adjetivas y sustantivas no son empleadas por algunos escolares. La mayor oscilación la presenta cuarto (.061 - 1.083), luego octavo (.056 - 1.000) y por último COU (.118 - .857). La desviación más alta la alcanza octavo (.21), mientras que cuarto y COU obtienen la misma desviación (.19).

CUADRO 5. 3. 2

COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

FUENTE DE VARIACIÓN	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F SNEDEC	PROB F
ENTRE GRUPOS	2	.3132	.1566	3.9266	.0220
DENTRO DE GRUPOS	137	5.4639	.0399	—	—
TOTAL	139	5.7771	—	—	—

Con el análisis de varianza (ANOVA), sabemos si las medias entre los tres cursos son significativas. En el caso de las cláusulas adverbiales, sí existen diferencias significativas $F(2, 137) = 3.9266$ $p = .0220$; al ser la probabilidad de la F de Snedecor de .0220, hay significación a nivel alfa .05.

Con la prueba de Scheffé comprobamos en qué grupos están las diferencias. Las medias son las siguientes: en cuarto, .3227, en octavo, .4144 y en COU, .4281, por tanto las diferencias de medias están entre cuarto y octavo. De ahí que el empleo de cláusulas adverbiales por unidad terminal es significativamente mayor en octavo que en cuarto.

CUADRO 5. 3. 3

PROMEDIOS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, CRECIMIENTO Y RANGO DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES POR U-T EN LOS CENTROS PÚBLICOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.33	.22	84.6	.061 - 1.083
8.º	.36	.16	92.3	.056 - .706
COU	.39	.15	100	.235 - .727

Si el análisis lo realizamos sólo en los centros públicos, obtenemos promedios diferentes: cuarto alcanza .33, octavo, .36 y COU, .39; es decir, el 33% de unidades terminales que escriben los escolares de cuarto contiene una cláusula adverbial; los de octavo, el 36% y los de COU, el 39%. Según se avanza en la escolaridad va aumentando el número de cláusulas adverbiales por unidad terminal. El crecimiento es totalmente regular entre los cursos: en cuarto, 84.6; en octavo, 92.3 y en COU, 100.

La desviación estándar más alta es la de cuarto, (.22); le sigue la de octavo, (.16) y al final la de COU, (.15). El rango presenta el mismo orden, de mayor a menor oscilación: primero cuarto, (.061 - 1.083), segundo octavo, (.056 - .706) y tercero, COU (.235 - .727). Coinciden las dos medidas de dispersión.

CUADRO 5. 3. 4

PROMEDIOS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, CRECIMIENTO Y RANGO DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES POR U-T EN LOS CENTROS PRIVADOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.30	.13	65.2	.067 - .526
8.º	.52	.26	113	.125 - 1.000
COU	.46	.23	100	.118 - .857

En los centros privados, las medias nos indican que en octavo el número de cláusulas adverbiales supera el de COU; no se cumple la premisa de que al avanzar en la escolaridad también aumenta el uso de cláusulas adverbiales. Los promedios son: .30 para cuarto, .52 para

octavo y .46 para COU. Por tanto, el crecimiento se experimenta de cuarto a octavo —de 65.2 pasa a 113— y no de octavo a COU, puesto que su crecimiento es de 100.

Las dos medidas de dispersión concuerdan y, además, las medias más altas coinciden con desviaciones y rangos altos, de tal manera que la desviación mayor la alcanza octavo (.26), luego COU (.23) y por último, cuarto (.13). El rango con mayor oscilación es el de octavo (.125 - 1.000), después COU (.118 - .857) y en último lugar, cuarto (.067 - .526).

CUADRO 5. 3. 5

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES POR U-T ENTRE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA PRIVADA

	ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
	\bar{X}	%	RANGO	\bar{X}	%	RANGO
4.º	.33	84.6	.061 - 1.083	.30	65.2	.067 - .526
8.º	.36	92.3	.056 - .706	.52	113	.125 - 1.000
COU	.39	100	.235 - .727	.46	100	.118 - .857

Atendiendo a los promedios, notamos que la enseñanza privada obtiene medias mayores en octavo y en COU que la enseñanza pública; sin embargo, en cuarto ocurre lo contrario: la enseñanza pública (.33) supera ligeramente a la privada (.30). Otra diferencia es que en la enseñanza pública hay un crecimiento progresivo entre los cursos y el número de cláusulas adverbiales por unidad terminal, mientras que en la privada no se experimenta este avance, sino que octavo alcanza un promedio superior al de COU. El crecimiento en la enseñanza pública es el mismo de un curso a otro: para cuarto, 84.6, para octavo, 92.3 y para COU, 100; en cambio, en la privada, el crecimiento mayor lo alcanza octavo, 113.

La medida de dispersión utilizada para comparar los dos tipos de enseñanza es el rango. Como hemos dicho para el total de la población, lo que debemos destacar es que todos los escolares utilizan cláusulas adverbiales, mientras que en el caso de las cláusulas adjetivas y sustantivas no ocurre así, pues hay sujetos que no emplean ninguno de estos dos tipos. La oscilación más alta se da en cuarto público (.061 - 1.083), luego continúa octavo privado (.125 - 1.000) y COU privado (.118 - .857); estos tres cursos son los que alcanzan los promedios

mayores. Luego le siguen octavo público (.56 - .706), COU público (.235 - .727) y cuarto privado (.067 - .526).

Aplicamos las DIFERENCIAS DE MEDIAS para saber si los promedios obtenidos en las cláusulas adverbiales con la variable centro son significativos.

CUADRO 5. 3. 6
COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD
TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE CENTRO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (PÚB)	90	.3524	.187	.020
GRUPO 2 (PRIV)	50	.4227	.321	.033

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTA D	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTA D	PROB
1.53	.084	- 1.95	138	.053	- 1.84	84.97	.070

Como las varianzas son iguales (.084), vemos que $t(138) = - 1.95$ $p = .053$; al sobrepasar la probabilidad de la t de Student el margen establecido (.05), podemos afirmar que las medias de estas dos variables no son significativas.

También realizamos la prueba de diferencias de medias para la variable centro en cada uno de los cursos; los resultados son los siguientes:

En cuarto: $t(56.51) = .69$ $p = .491$; al ser la probabilidad superior al nivel de significación señalado (.05), podemos decir que las diferencias de medias obtenidas para las adverbiales por U-T en los centros públicos y privados de cuarto no son significativas.

En octavo: $t(26.27) = - 2.55$ $p = .017$; las diferencias de medias son significativas, al ser la probabilidad de la t de Student inferior a .05.

En COU: $t(18) = - .72$ $p = .478$; no hay significación para las adverbiales por unidad terminal en la variable centro, porque la probabilidad de la t (.478) es superior a .05.

En resumen, podemos señalar que la variable centro sólo es significativa para las adverbiales en el curso de octavo.

CUADRO 5. 3. 7

CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.31	.16	.067 - .667	.34	.22	.061 - 1.083
8º	.40	.23	.056 - 1.000	.43	.19	.077 - 1.000
COU	.38	.19	.118 - .833	.48	.19	.263 - .857

Al tener en cuenta la variable sexo, observamos que los sujetos de sexo femenino alcanzan promedios mayores en todos los cursos. Parece ser una variable diferenciadora en cuanto al empleo de cláusulas adverbiales por unidad terminal: para los escolares de sexo femenino, obtenemos .34 para cuarto, .43 para octavo y .48 para COU, mientras que para los de sexo masculino, .31 para cuarto, .40 para octavo y .38 para COU.

Además, en los de sexo femenino hay una progresión entre el aumento de las cláusulas adverbiales y el avance de la escolaridad; sin embargo, en los de sexo masculino no se experimenta este avance.

En cuanto a las medidas de dispersión, podemos decir que con respecto a la desviación, en cuarto, los de sexo femenino superan a los de sexo masculino (.22 frente a .16); en octavo, la desviación más alta es para los de sexo masculino (.23) y no para los de sexo femenino (.19); y en COU, obtienen la misma desviación (.19).

El rango que presenta una mayor oscilación es cuarto femenino (.061 - 1.083), le sigue octavo masculino (.056 - 1.000), octavo femenino (.077 - 1.000), COU masculino (.118 - .833), cuarto masculino (.067 - .667) y finalmente, COU femenino (.263 - .857).

CUADRO 5. 3. 8

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LA CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD
 TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (MASC)	70	.3584	.201	.024
GRUPO 2 (FEM)	70	.3966	.211	.025

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTA D	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTA D	PROB
1.10	.682	- 1.10	138	.274	- 1.10	137.66	.274

Aceptamos la hipótesis nula de que las varianzas son iguales, al sobrepasar la probabilidad de la F de Snedecor (.682) el nivel de significación marcado. Vemos que en el recuadro de varianzas iguales el valor de t (138) = - 1.10 p = .274, al ser superior la probabilidad de .05, aceptamos que las medias son iguales, esto es, la variable sexo no permite distinguir las medias obtenidas para las cláusulas adverbiales por unidad terminal.

Las diferencias de medias en cada uno de los cursos arrojaron estos resultados:

En cuarto: t (58) = - . 55 p = .587; como la probabilidad es superior, podemos concluir que las diferencias de medias obtenidas para las adverbiales por U-T con la variable sexo no son significativas.

En octavo: t (58) = - . 45 p = .651; las diferencias de medias tampoco son significativas.

En COU: t (18) = - 1. 32 p = .203; no hay significación para las medias al ser la probabilidad superior a .05.

Las diferencias de medias obtenidas entre las cláusulas adverbiales y la variable sexo no son significativas en ningún caso.

CUADRO 5. 3. 9

CLÁUSULAS ADVERBIALES POR U-T DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A
LOS CENTROS PÚBLICOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.31	.17	.091 - .667	.36	.26	.061 - 1.083
8.º	.33	.17	.056 - .706	.39	.14	.077 - .667
COU	.34	.07	.235 - .417	.45	.18	.263 - .727

En los centros públicos, encontramos que el sexo femenino supera al masculino, de ahí que los promedios sean en cuarto, .36, .31; en octavo, .39, .33 y en COU, .45, .34 femenino, masculino respectivamente.

En los escolares de ambos sexos, hay un crecimiento progresivo de un curso a otro; de tal manera que según avanzamos de curso, aumenta el número de cláusulas adverbiales por unidad terminal. Además el crecimiento de los escolares de sexo masculino es mínimo; mientras que para los de sexo femenino es mayor, sobre todo de octavo a COU se experimenta un gran avance.

Si tenemos en cuenta las medidas de dispersión, observamos que para los escolares hay unas desviaciones bajas; sin embargo para las escolares son más altas. Así nos encontramos que cuarto femenino alcanza la desviación más alta (.26), le sigue COU femenino (.18), luego cuarto y octavo masculino (.17), octavo femenino (.14) y en último lugar, COU masculino (.07) con la desviación más baja.

El rango nos permite observar la oscilación mínima y máxima de cláusulas adverbiales por unidad terminal. Cuarto femenino alcanza la oscilación mayor (.061 - 1.083); octavo masculino, .056 - .706; octavo femenino, .077 - .667; cuarto masculino, .091 - .667; COU femenino, .263 - .727; y COU masculino, .235 - .417.

CUADRO 5. 3. 10

CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD TERMINAL DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A LOS CENTROS PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.31	.17	.067 - .526	.29	.09	.100 - .389
8.º	.54	.29	.125 - 1.000	.51	.25	.235 - 1.000
COU	.42	.27	.118 - .833	.51	.20	.353 - .857

Si tenemos en cuenta la variable sexo con respecto a los centros privados, obtenemos que los de sexo masculino superan a los de sexo femenino en cuarto y en octavo; mientras que en COU sucede lo contrario, el promedio femenino es superior al masculino; la variable sexo depende de los cursos, no hay regularidad como en los centros públicos.

En los escolares de sexo masculino, no hay una progresión entre el avance en la escolaridad y el aumento de este tipo de cláusulas por unidad terminal, pues octavo alcanza un promedio mayor (.54) que COU (.42). En los de sexo femenino, tanto octavo como COU obtienen el mismo promedio (.51).

La desviación estándar más alta la presenta octavo, luego le sigue COU y por último cuarto. Los escolares de sexo masculino obtienen desviaciones superiores a los de sexo femenino comparando los cursos.

Teniendo en cuenta ambos sexos, la mayor oscilación la encontramos en octavo, luego en COU, en último lugar, en cuarto. Los escolares de sexo masculino alcanzan oscilación superior a los de sexo femenino. Coinciden la desviación y el rango en cuanto al orden y a la mayor amplitud en el uso de cláusulas adverbiales por los escolares de sexo masculino.

CUADRO 5. 3. 11

COMPARACIÓN DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD TERMINAL ENTRE LOS CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	ENSEÑANZA PÚBLICA				ENSEÑANZA PRIVADA			
	MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
4.º	.31	.17	.36	.26	.31	.17	.29	.09
8.º	.33	.17	.39	.14	.54	.29	.51	.25
COU	.34	.07	.45	.18	.42	.27	.51	.20

Se observan dos diferencias entre la enseñanza privada y pública con respecto a la variable sexo. La primera es que en la enseñanza pública, las escolares superan a sus compañeros en todos los cursos, mientras que en la privada, depende de los cursos: en cuarto y en octavo, los de sexo masculino superan a los de sexo femenino; en COU, las estudiantes superan a los estudiantes.

La segunda diferencia es que en la enseñanza pública se experimenta una progresión entre el aumento de cláusulas adverbiales y el avance de un curso a otro; sin embargo en la enseñanza privada, no sucede así porque en octavo el promedio es superior (masculino) o es igual al obtenido por COU (femenino), por tanto no hay un aumento regular entre cláusulas y curso.

CUADRO 5. 3. 12

CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
		4.º	B	.33	.22
M	.33		.15	113.8	.100 - .600
A	.29		.14	100	.100 - .500

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8 ^o	B	.38	.21	74.5	.056 - 1.000
	M	.42	.31	82.4	.095 - 1.118
	A	.51	.23	100	.211 - 1.000

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.35	.06	77.8	.235 - .417
	M	.49	.26	108.9	.118 - .857
	A	.45	.07	100	.353 - .500

Atendiendo a la variable sociocultural, podemos señalar que en cuarto los niveles bajo y medio obtienen la misma media (.33), mientras que en el alto desciende (.29). Las medidas de dispersión presentan la mayor variabilidad en el nivel bajo (.22; .061 - 1.083) y la menor, en el alto (.14; .100 - .500).

Octavo aumenta progresivamente en el uso de las cláusulas adverbiales según se asciende en la escala sociocultural; las medias son: .38 para el bajo, .42 para el medio, .51 para el alto. El crecimiento mayor se produce entre el medio (82.4) y el alto (100). La variabilidad más amplia se da en el nivel medio (.31; .095 - 1.118); la menor, en el bajo (.23; .211 - 1.000).

En COU nos encontramos con que los promedios son: .35 el nivel bajo, .49 el medio, .45 el alto; no hay una progresión en el uso de las cláusulas adverbiales según los estratos, como ocurre en octavo, pues el nivel medio (.49) alcanza mayor promedio que el alto (.45). Es una situación parecida a la que ocurre en cuarto: el crecimiento se da entre el nivel bajo (77.8) y el medio (108.9). La dispersión mayor se produce en el nivel medio (.26; .118 - .857), le siguen el bajo (.06; .235 - .417) y después el alto (.07; .353 - .500), que presentan una variabilidad similar.

Si atendemos a cada estrato en los tres cursos, observamos que el nivel medio aumenta en el empleo de cláusulas adverbiales según se avanza en la escolaridad, mientras que en el bajo y en el alto no ocurre así; en estos dos niveles aumenta el uso de cláusulas adverbiales de cuarto a octavo, pero luego disminuye en COU. Las medias son: para el bajo, .33 en cuarto, .38 en octavo, .35 en COU; para el medio, .33, .42, .49 en los tres cursos; para el alto, .29 en cuarto, .51 en octavo, .45 en COU.

Gracias a un análisis de varianza (ANOVA) comprobamos que las diferencias de medias de los niveles socioculturales no son significativas dentro de cada curso. Así en cuarto, $F(2, 57) = .1434$ $p = .8667$; en octavo, $F(2, 57) = 1.6357$ $p = .2038$; en COU, $F(2, 17) = 1.1745$ $p = .3328$; al ser la probabilidad superior a .05 no hay significación en las medias de los niveles socioculturales en cada uno de los tres cursos.

Al realizar el análisis de varianza de cada estrato en los distintos grados, la significación se dio únicamente en el nivel alto. Para el estrato sociocultural bajo, obtuvimos $F(2, 77) = .6715$ $p = .5139$; para el medio, $F(2, 33) = 1.6902$ $p = .2001$; en estos dos niveles no hay significación porque la probabilidad de la F de Snedecor supera el .05. Para el alto, por el contrario, $F(2, 21) = 3.6289$ $p = .0443$, hay significación a nivel alfa .05. La prueba de Scheffé nos indica que las medias son: .2918 para cuarto, .4520 para COU, .5124 para octavo; las diferencias son significativas entre cuarto y octavo.

CUADRO 5. 3. 13

CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL
SOCIOCULTURAL PARA LOS CENTROS PÚBLICOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.33	.23	165	.061 - 1.083
	M	.46	.15	230	.250 - .600
	A	.20	.08	100	.143 - .258

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8º	B	.35	.17	89.7	.056 - .706
	M	.37	.15	94.9	.286 - .667
	A	.39	.16	100	.211 - .500

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.35	.06	66	.235 - .417
	M	.53	.21	100	.316 - .727
	A	.45	.07	100	.353 - .500

Para los centros públicos, en octavo y en COU se produce un aumento en el uso de estas cláusulas de acuerdo con los estratos. Las medias así lo reflejan; en octavo: .35 para el bajo, .37 para el medio, .39 para el alto; en COU: .35, .53 para el bajo y el medio respectivamente. El crecimiento en este último curso es notable entre los dos estratos (66 a 100), mientras que en octavo es menor, con cifras muy aproximadas: 89.7 para el bajo, 94.9 para el medio y 100 para el alto. Sin embargo, en cuarto, no ocurre ese aumento progresivo, porque la media menor la alcanza el nivel alto (.20) y la mayor, el medio (.46); de ahí que el crecimiento sea de 100 para el alto, de 165 para el bajo y de 230 para el medio; el aumento es sobresaliente entre los estratos de este curso.

Las medidas de dispersión nos indican que en cuarto la mayor variabilidad se da en el estrato bajo (.23; .061 - 1.083) y la menor, en el alto (.08; .143 - .258). En octavo, la mayor, también, está en el bajo (.17; .056 - .706), pero la menor, en el medio (.15; .286 - 667). En COU, la dispersión menor se presenta en el nivel bajo (.06; .235 - .417) y en el medio, la mayor (.21; .316 - .727). La mayor o menor variabilidad de los estratos depende de los cursos.

En los centros públicos no se produce un aumento en el uso de las cláusulas adverbiales según los grados, pues para el bajo obtenemos .33 en cuarto, y el mismo promedio (.35) en octavo y COU; para el medio .46, .37, .53 según los tres cursos; sin embargo, para el alto existe un aumento progresivo de cuarto (.20) a octavo (.39), ya que en COU público no hay escolares del nivel alto.

CUADRO 5. 3. 14

CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL PARA LOS CENTROS PRIVADOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.33	.01	103.1	.318 - .333
	M	.29	.13	90.6	.100 - .526
	A	.32	.15	100	.100 - .500

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8º	B	.50	.31	86.2	.125 - 1.000
	M	.48	.26	82.8	.178 - .813
	A	.58	.25	100	.240 - 1.000

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	—	—	—	—
	M	.47	.30	104.4	.118 - .857
	A	.45	.07	100	.353 - .500

En la enseñanza privada no se produce un aumento progresivo en el uso de las cláusulas adverbiales según se asciende de nivel sociocultural en ninguno de los tres cursos. En cuarto, el nivel bajo presenta la media mayor y la menor, el estrato medio; el crecimiento es de 103.1 para el bajo, de 90.6 para el medio y de 100 para el alto. El estrato bajo es el que obtiene la menor variabilidad, ya que su desviación es .01 y su rango oscila entre .318 a .333; a continuación, el medio (.13; .100 - .526) y por último, el alto (.15; .100 - .500) con dispersiones semejantes.

En octavo el estrato alto alcanza el promedio mayor (.58), le sigue el bajo (.50) y el menor, el medio (.48); hay un decrecimiento del nivel bajo (86.2) al medio (82.8); luego, un aumento de éste al alto (100). Los niveles medio (.26; .178 - .813) y alto (.25; .240 - 1.000) presentan una variabilidad similar entre ellos y menor que el bajo (.31; .125 - 1.000), que obtiene la mayor dispersión; este último estrato alcanza una desviación estándar alta con respecto al rango, debido a que hay mayor número de sujetos que están situados en los extremos de la media.

El nivel medio (.47) supera al alto (.45) en COU, sin embargo en los dos cursos anteriores el estrato medio presenta el promedio más bajo de los tres niveles. El estrato medio alcanza la dispersión más alta, tanto en la desviación (.30) como en el rango (.118 - .857), con una diferencia apreciable con respecto al alto, cuya desviación es de .07 y cuyo rango oscila entre .353 y .500.

No se da el aumento de las medias con respecto a cada estrato en los tres cursos, con la excepción del nivel bajo que en cuarto alcanza .33 y en octavo, .50, ya que en COU en la enseñanza privada no hay escolares que pertenezcan a éste. Para el medio, los promedios son: .29 en cuarto, .48 en octavo y .47 en COU. Para el alto: .32, .58, .45 en los tres cursos: el promedio de octavo, como puede observarse, es superior al de COU en estos dos últimos niveles.

CUADRO 5. 3. 15

COMPARACIÓN DE CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.33	.23	.061 - 1.083	.33	.01	.318 - .333
	M	.46	.15	.250 - .600	.29	.13	.100 - .526
	A	.20	.08	.143 - .258	.32	.15	.100 - .500

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8º	B	.35	.17	.056 - .706	.50	.31	.125 - 1.000
	M	.37	.15	.286 - .667	.48	.26	.178 - .813
	A	.39	.16	.211 - .579	.58	.25	.240 - 1.000

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C O U	B	.35	.06	.235 - .417	—	—	—
	M	.53	.21	.316 - .727	.47	.30	.118 - .857
	A	—	—	—	.45	.07	.353 - .500

Al comparar la enseñanza pública con la privada, podemos destacar que no hay un comportamiento regular sino una dependencia de los cursos y de los estratos socioculturales. En cuarto, el nivel bajo (.33) presenta la misma media para las dos enseñanzas; el nivel medio de los centros públicos (.46) supera a los de la privada (.29); en el alto ocurre al contrario, la privada (.32) sobrepasa a la pública (.20); debemos añadir, además, que las diferencias de medias son notables entre las dos enseñanzas. Las medidas de dispersión del nivel bajo son más amplias en la enseñanza pública; en el medio, son similares; en el alto, alcanzan mayor variabilidad en la enseñanza privada.

En el curso de octavo, la enseñanza privada supera a la pública en todos los estratos. También la dispersión es más amplia en los centros privados.

El estrato medio de COU es el único que se puede comparar, la media de la enseñanza pública (.53) es superior a la de la enseñanza privada (.47), aunque ésta alcanza mayor dispersión.

Los dos tipos de enseñanza no presentan una progresión de las medias de cada estrato en los tres cursos, salvo dos excepciones: en la enseñanza pública, el nivel alto en cuarto (.20), en octavo (.39); en la privada, el bajo en cuarto (.33), en octavo (.50).

CUADRO 5. 3. 16

CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL
SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE SEXO

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.29	.15	.091 - .632	.36	.27	.061 - 1.083
	M	.37	.18	.118 - .600	.30	.13	.100 - .526
	A	.28	.17	.100 - .500	.31	.07	.258 - .389

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8º	B	.37	.25	.056 - 1.000	.40	.15	.077 - .667
	M	.47	.19	.313 - .750	.38	.23	.178 - .813
	A	.46	.21	.240 - .786	.56	.26	.211 - 1.000

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C	B	.34	.07	.235 - .417	.37	.05	.333 - .400
O	M	.39	.31	.118 - .833	.56	.23	.316 - .857
U	A	.50	—	.500	.44	.08	.353 - .500

La variable sexo presenta la misma distribución en cuarto y en octavo, es decir, los escolares de sexo femenino (.36, .31) superan a los del sexo masculino (.29, .28) en los estratos bajo y alto, mientras que los de sexo masculino (.37 frente a .30) lo hacen en el estrato medio.

Las medidas de dispersión de cuarto son más amplias para los de sexo femenino en el nivel bajo, para los de sexo masculino en el nivel medio y en el alto; por tanto, no coinciden dispersión amplia con promedios superiores. En octavo, los de sexo femenino presentan una mayor variabilidad en niveles medio y alto, mientras que los de sexo masculino lo hacen en el bajo.

En el curso de orientación universitaria, las escolares (.37, .56) superan a los escolares (.34, .39) en el nivel bajo y medio; sin embargo, ocurre lo contrario en el estrato alto, donde los sujetos de sexo masculino alcanzan .50 y los de sexo femenino, .44. Debemos señalar, sin embargo, que el estrato alto de sexo masculino está compuesto por un solo sujeto, de ahí que no tenga ninguna variabilidad. Tanto el rango como la desviación son más amplios en los escolares que en las escolares en el nivel bajo y en el medio.

Los de sexo masculino presentan un aumento progresivo de las adverbiales según el avance de la escolaridad pero sólo en el nivel alto donde las medias son: .28 en cuarto, .46 en octavo, .50 en COU. Los de sexo femenino lo hacen en el estrato medio en el que sus promedios son: .30, .38, .56 en los tres cursos respectivamente.

5. 3. 1. CLASES DE CLÁUSULAS ADVERBIALES

Al observar que las cláusulas adverbiales no aumentan su uso como las cláusulas adjetivas, según se avanza en la escolaridad, quisimos hacer un análisis de las clases de adverbiales y además saber qué nexos introductorios son más frecuentes.

Hemos entendido por cláusula adverbial aquélla que está subordinada a la principal y expresa tiempo, lugar, modo, causa, finalidad, etc. llamadas por el *Esbozo* subordinadas circunstanciales. Generalmente van introducidas por una conjunción o por un adverbio o incluso por formas no personales del verbo, principalmente por el gerundio.

CUADRO 5. 3. 17

CLASES DE CLÁUSULAS ADVERBIALES SEGÚN LA VARIABLE TIPO DE CENTRO:
PÚBLICO Y PRIVADO EN CIFRAS ABSOLUTAS

		TEMP	MOD	CAUS	FIN	CONS	COND	CONC	COMP	LUG
4.º PÚBL	M	51	24	23	28	—	6	3	1	1
	F	58	13	28	35	1	1	3	4	—
	T	109	37	51	63	1	7	6	5	1

4.º PRIV	M	17	6	21	11	1	7	2	1	—
	F	24	13	13	11	—	2	1	—	—
	T	41	19	34	22	1	9	3	1	—

		TEMP	MOD	CAUS	FIN	CONS	COND	CONC	COMP	LUG
8.º PÚBL	M	39	20	27	24	—	6	3	1	2
	F	34	36	18	33	4	5	6	1	2
	T	73	56	45	57	4	11	9	2	4

8.º PRIV	M	23	15	5	21	1	7	3	2	—
	F	16	21	17	9	—	5	3	1	—
	T	39	36	22	30	1	12	6	3	—

		TEMP	MOD	CAUS	FIN	CONS	COND	CONC	COMP	LUG
COU PÚBL	M	11	11	6	4	1	–	1	–	–
	F	13	8	1	5	–	–	2	3	–
	T	24	19	7	9	1	–	3	3	–
COU PRIV	M	5	3	14	9	–	–	–	–	1
	F	15	8	6	4	1	1	–	–	–
	T	20	11	20	13	1	1	–	–	1

Observamos que hay unas subordinadas adverbiales que son muy frecuentes, como las temporales, modales, causales y finales y otras son de un uso muy restringido; nos referimos a las consecutivas, condicionales, concesivas, comparativas y de lugar. Al ser en cifras absolutas no se aprecia bien las diferencias que hay con respecto a la enseñanza pública y privada o entre los cursos, de ahí que tuviéramos en cuenta las unidades terminales para llegar a unos resultados más apropiados.

CUADRO 5. 3. 18
CLASES DE CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LOS
GRADOS DE ESCOLARIDAD

	TEMP	MOD	CAUS	FIN	CONS	COND	CONC	COMP	LUG
CUARTO	.108	.040	.061	.061	.001	.011	.006	.004	–
OCTAVO	.102	.084	.070	.079	.005	.021	.014	.005	.004
COU	.136	.093	.084	.068	.006	.003	.009	.009	.003

Se experimenta un aumento progresivo de acuerdo con el avance en la escolaridad en las cláusulas modales, causales, consecutivas y comparativas; sin embargo, las restantes sufren un descenso en octavo o en COU: así las temporales bajan en octavo y las finales, condicionales, concesivas y las de lugar lo hacen en COU. La cláusula adverbial más frecuente es la temporal, que oscila entre un 10% de unidades terminales con una cláusula temporal en cuarto a un 13% en COU; luego le siguen las modales desde un 4% para cuarto a un 9% para COU; las causales desde un 6% para cuarto a un 8% para COU y por último, las finales de un 6% para cuarto y

COU a un 7% para octavo. Las cinco cláusulas adverbiales restantes alcanzan unos porcentajes muy bajos, como se puede observar en el cuadro anterior. Por tanto debemos constatar que la frecuencia en el empleo de estas cláusulas es muy diferente, pues hay algunas con un uso muy restringido; así las cláusulas temporales, modales, causales y finales alcanzan medias mayores que las cinco cláusulas restantes que llegan a medias mínimas.

Al dividir el número total de cada una de estas cláusulas adverbiales por el total de U-T de cada curso, teniendo en cuenta la variable centro, obtenemos estos resultados.

CUADRO 5. 3. 19

CLASES DE CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD TERMINAL TENIENDO EN CUENTA EL CURSO Y EL TIPO DE CENTRO

		TEMP	MOD	CAUS	FIN	CONS	COND	CONC	COMP	LUG
4.º	PÚBLICO	.114	.039	.054	.066	.001	.007	.006	.005	.001
	PRIVADO	.093	.043	.077	.050	.002	.020	.007	.002	–

		TEMP	MOD	CAUS	FIN	CONS	COND	CONC	COMP	LUG
8º	PÚBLICO	.081	.072	.058	.073	.001	.014	.012	.003	.005
	PRIVADO	.121	.112	.068	.093	.003	.037	.018	.009	–

		TEMP	MOD	CAUS	FIN	CONS	COND	CONC	COMP	LUG
C O U	PÚBLICO	.142	.112	.041	.053	.006	–	.018	.018	–
	PRIVADO	.130	.071	.130	.084	.006	.006	–	–	.006

Si atendemos a la variable tipo de centro –público, privado– observamos algunas diferencias. En cuarto, la enseñanza pública supera a la privada en las cláusulas temporales, finales, comparativas y de lugar (en este último caso, la privada no utiliza ninguna cláusula), mientras que la privada supera a la pública en una cláusula más: modales, causales, consecutivas, condicionales y concesivas. Es decir, está equilibrado el uso de estas cláusulas en los dos tipos de enseñanza.

En octavo, no ocurre así, porque la enseñanza privada supera a la pública en todas las cláusulas, excepto en las de lugar, donde la pública alcanza un .005 y la privada no utiliza ninguna.

Sin embargo, en COU, las dos enseñanzas están igualadas en el número de cláusulas, pues la pública sobrepasa a la privada en las: temporales, modales, causales, concesivas y comparativas; la privada lo hace en las: causales, finales, condicionales y de lugar; las consecutivas mantienen la misma media en los dos tipos de enseñanza.

La variable tipo de centro depende de los cursos y, además, de la clase de cláusula adverbial que sea. Sólo son las cláusulas condicionales y causales las que guardan una regularidad, porque alcanzan medias más altas siempre en la enseñanza privada, en el resto de cláusulas no se mantiene ninguna regularidad.

CUADRO 5. 3. 20

CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LAS VARIABLES
CURSO Y SEXO

		TEMP	MOD	CAUS	FIN	CONS	COND	CONC	COMP	LUG
4.º	M	.096	.043	.062	.055	.001	.018	.007	.002	.001
	F	.119	.038	.059	.067	.001	.004	.006	.006	–
	T	.108	.040	.061	.061	.001	.011	.006	.004	.000

		TEMP	MOD	CAUS	FIN	CONS	COND	CONC	COMP	LUG
8º	M	.113	.064	.076	.082	.002	.024	.011	.005	.004
	F	.091	.104	.064	.077	.007	.018	.016	.004	.004
	T	.102	.084	.070	.079	.005	.021	.014	.005	.004

		TEMP	MOD	CAUS	FIN	CONS	COND	CONC	COMP	LUG
COU	M	.088	.077	.110	.072	.006		.006	–	.006
	F	.197	.113	.049	.063	.007	.007	.014	.021	–
	T	.136	.093	.084	.068	.006	.003	.009	.009	.003

Vemos que no hay una regularidad en cuanto a la variable sexo en los tres cursos estudiados, sino que depende de cada curso y de la clase de cláusula adverbial.

Así en cuarto curso, los de sexo masculino superan a los de sexo femenino en las cláusulas modales, causales, condicionales, concesivas y de lugar ya que los de sexo femenino no utilizan ninguna de estas cláusulas; las consecutivas mantienen la misma media para ambos sexos; los de sexo femenino superan a los de sexo masculino en las cláusulas temporales, finales y comparativas.

En octavo, los escolares de sexo masculino superan a los de sexo femenino en las temporales, causales, finales, condicionales y comparativas; permanecen con el mismo porcentaje en las de lugar, mientras que en las modales, consecutivas y concesivas, los de sexo femenino alcanzan medias superiores.

El sexo masculino supera a los de sexo femenino en más cláusulas en cuarto y octavo, mientras que en COU ocurre lo contrario, pues las escolares de sexo femenino sobrepasan a los de sexo masculino en las cláusulas temporales, modales, consecutivas, condicionales, concesivas y comparativas; sólo en tres cláusulas (causales, finales y de lugar) los de sexo masculino sobrepasan a los de sexo femenino.

Podemos concluir que no hay ninguna regularidad en cuanto al uso de cláusulas adverbiales y la variable curso y sexo; con excepción de las cláusulas causales que alcanzan medias mayores en los de sexo masculino en los tres cursos.

CUADRO 5. 3. 21

CLÁUSULAS ADVERBIALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LAS VARIABLES:
CURSO, TIPO DE ENSEÑANZA (PÚBLICA-PRIVADA) Y SEXO

		TEMP	MOD	CAUS	FIN	CONS	COND	CONC	COMP	LUG
4.º PÚBL	M	.105	.049	.047	.058	–	.012	.006	.002	.002
	F	.124	.028	.060	.075	.002	.002	.006	.009	–
	T	.114	.039	.054	.066	.001	.007	.006	.005	.001
4.º PRIV	M	.078	.027	.096	.050	.005	.032	.009	.005	–
	F	.108	.058	.058	.050	–	.009	.004	–	–
	T	.093	.043	.077	.050	.002	.020	.007	.002	–

		TEMP	MOD	CAUS	FIN	CONS	COND	CONC	COMP	LUG
8.º	M	.101	.052	.070	.062	–	.015	.008	.003	.005
	F	.087	.093	.046	.085	.010	.013	.015	.003	.005
	T	.081	.072	.058	.073	.001	.014	.012	.003	.005

8.º PRIV	M	.141	.092	.031	.129	.006	.043	.018	.012	–
	F	.101	.132	.107	.057	–	.031	.018	.006	–
	T	.121	.112	.068	.093	.003	.037	.018	.009	–

		TEMP	MOD	CAUS	FIN	CONS	COND	CONC	COMP	LUG
COU PÚBL	M	.111	.111	.061	.040	.010	–	.010	–	–
	F	.186	.114	.014	.071	–	–	.029	.043	–
	T	.142	.112	.041	.053	.006	–	.018	.018	–

COU PRIV	M	.061	.037	.171	.110	–	–	–	–	.012
	F	.208	.111	.083	.056	.014	.014	–	–	–
	T	.130	.071	.130	.084	.006	.006	–	–	.006

En este cuadro podemos observar todas las variables utilizadas –curso, tipo de enseñanza y sexo– con sus resultados para las cláusulas adverbiales.

Como conclusión, podemos decir que la variable que influye es la escolaridad, mientras que las dos restantes no mantienen una regularidad. Además, también podemos destacar que hay unas cláusulas adverbiales que son de un uso frecuente como las temporales, modales, causales y finales; las otras son de un uso muy restringido y en algunos casos son utilizadas sólo por algunos sujetos.

5. 4. ESTUDIO DE CORRELACIÓN DE PEARSON (r)

Llevamos a cabo un estudio de correlación de Pearson para investigar la relación entre estas dos variables: la longitud de la U-T y de la cláusula con las tres clases de cláusulas: adjetivas, sustantivas y adverbiales. Los resultados los exponemos en el cuadro siguiente.

CUADRO 5. 4. 1

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN ENTRE LA LONGITUD DE LA U-T Y DE LA CLÁUSULA Y LOS TRES TIPOS DE CLÁUSULA EN TODO EL GRUPO

	CLÁUSULAS ADJ/U-T	CLÁUSULAS SUST/U-T	CLÁUSULAS ADV/U-T
LONGITUD DE LA U-T	.6108 p= .000**	.4705 p= .000**	.6802 p= .000**
LONGITUD DE LA CLÁUSULA	.1657 p= .050*	- .3487 p= .000**	.0520 p= .542

* .05

** .01

Al aplicar el nivel alfa de significación en .01, observamos que la correlación entre la longitud de la U-T y las cláusulas adjetivas, sustantivas y adverbiales es significativa, así como también lo es entre la longitud de la cláusula y las cláusulas sustantivas, aunque en relación inversa. Y con un nivel de significación de .05, lo es la longitud de la cláusula con las adjetivas.

En el resto, la correlación no es significativa como se puede observar en el cuadro 5.4.1 por la ausencia de asteriscos; por tanto, son elementos independientes.

La correlación más alta (.6802) se produjo entre la longitud de la U-T y las cláusulas adverbiales por U-T, lo que indica que el aumento de la longitud de la U-T está muy relacionado con un mayor empleo de dichas cláusulas. La correlación que le sigue es entre la longitud de la U-T y las cláusulas adjetivas (.6108), en la que observamos que el aumento de la longitud de la U-T depende de la frecuencia con que se usen estas cláusulas. Igual ocurre con las cláusulas sustantivas, pero en menor medida, ya que su correlación es de .4705.

En cuanto a la longitud de la cláusula, la primera correlación que se establece es con las sustantivas (- .3487); el valor negativo indica que al aumentar la longitud de la cláusula, disminuyen las sustantivas y viceversa; esto puede ser debido a que el 43.4% de estas cláusulas

van introducidas por un infinitivo, de ahí que disminuya el número de palabras en la cláusula al aumentar el uso de las sustantivas. Y la última, con las cláusulas adjetivas (.1657) que es menor.

Todas las relaciones mantienen una probabilidad de significación de .01, con la excepción de la longitud de la cláusula con las adjetivas, su significación es de .05.

Véliz (1986: 104), al realizar el análisis de correlación entre la longitud de la U-T y las tres clases de cláusulas, obtuvo estos resultados: la mayor relación es para las adjetivas, luego para las adverbiales y, por último, para las sustantivas; sin embargo, en el presente trabajo las adverbiales superan a las adjetivas, aunque las correlaciones están muy próximas, el último lugar es para las sustantivas en las dos investigaciones. La correlación entre la longitud de la cláusula y los tres tipos de cláusulas, arrojó significación sólo para las adjetivas (Véliz 1986: 104), mientras que en este estudio la significación es en primer lugar para las sustantivas (-.3487) y en segundo lugar para las adjetivas (.1657); de ahí que esta autora (1986: 198) exponga que las cláusulas adjetivas son la medida más válida y confiable de expansión de la unidad terminal (U-T). Hunt (1967: 47) había llegado a conclusiones similares para el inglés: las adjetivas crecen cuantitativamente a través de toda la escolaridad e incluso los escritores profesionales alcanzan un índice mayor que el de los estudiantes, concluye que es la única cláusula que funciona como medida confiable de madurez sintáctica. Sin embargo, las sustantivas dependen del tema y modo de discurso; en general no son un índice de madurez sintáctica, y las adverbiales² crecen en los primeros años de escolaridad pero luego se detiene su frecuencia en los cursos medios y superiores; su utilización está más relacionada con el modo de discurso que con la madurez sintáctica del estudiante.

Realizamos una segunda correlación entre las variables sociales con los tres clases de cláusulas para comprobar cuáles están relacionadas o son independientes.

² Considera sólo aquellas cláusulas adverbiales que presentan cierto grado de libertad en su ordenación.

CUADRO 5. 4. 2

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN ENTRE LAS CUATRO VARIABLES SOCIALES:
CURSO, CENTRO, SEXO, NIVEL SOCIOCULTURAL Y LAS TRES CLASES DE
CLÁUSULAS EN TODO EL GRUPO

	CLÁUSULAS ADJ/U-T	CLÁUSULAS SUST/U-T	CLÁUSULAS ADV/U-T
CURSO	.4080 p= .000**	.1743 p= .039*	.2152 p= .011*
CENTRO	.1289 p= .029*	.1755 p= .038*	.1638 p= .053
SEXO	.0188 p= .826	.2256 p= .007**	.0931 p= .274
NIVEL	.1061 p= .212	.0306 p= .720	.1333 p= .116

* .05

** .01

La variable curso guarda relación con las tres cláusulas, a nivel alfa .05 con las adverbiales y sustantivas, y a .01 con las adjetivas, que presentan la correlación más alta (.4008), le siguen las adverbiales (.2152) y, por último, las sustantivas (.1743). De ahí que concluyamos que las cláusulas adjetivas dependen en mayor medida de la escolaridad que las dos cláusulas restantes.

La segunda variable que correlacionamos, el centro, presenta conexión con las sustantivas en .05; cuya correlación es de .1755.

La última relación que se establece es entre sexo, y las cláusulas sustantivas (.2256) con un nivel de significación de .01.

La variable nivel sociocultural no guarda relación con ninguna de las tres cláusulas.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES: MODIFICADORES NOMINALES

Ahora nos proponemos analizar la segunda parte de los índices secundarios, saber la frecuencia con que se usan los modificadores nominales por U-T atendiendo a las cuatro variables estudiadas.

Por modificadores nominales hemos entendido los siguientes:

1. Los adjetivos calificativos.
2. Los adjetivos posesivos.
3. Las frases preposicionales que funcionan como complementos de sustantivos.
4. Las aposiciones.

La primera tarea que realizamos fue contar el número de casos de cada tipo de modificador nominal para cada escolar y para los tres cursos estudiados, se calcularon las medias por U-T, la desviación estándar, el crecimiento y el rango. Por último, comprobamos la significación estadística de las diferencias de promedios entre grupos con el análisis de varianza (ANOVA) para la variables escolaridad y nivel sociocultural, la prueba de Scheffé para saber dónde están las diferencias y las diferencias de medias para las variables sexo y centro. Luego llevamos a cabo un estudio de correlación para ver la relación entre la longitud de la cláusula y de la U-T con los modificadores nominales y la relación entre las variables sociales con estos modificadores.

6. 1. CALIFICATIVOS POR UNIDAD TERMINAL

CUADRO 6. 1. 1

CALIFICATIVOS POR U-T SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.29	.19	40.3	.042 - .833
8.º	.53	.32	73.6	.059 - 1.889
COU	.72	.38	100	.125 - 1.471

La frecuencia de los calificativos va aumentando de acuerdo con el avance en la escolaridad: en cuarto .29; es decir, el 29% de unidades terminales, contienen adjetivos

calificativos; en octavo, el 53% y en COU, el 72%. Vemos que el crecimiento es mayor entre cuarto (40.3) y octavo (73.6) que entre éste último y COU (100).

Cuarto curso presenta la desviación estándar menor (.19), le sigue octavo (.32) y, por último, COU (.38); en cuanto al rango, debemos señalar, en primer lugar, que todos los sujetos de los distintos cursos utilizan adjetivos calificativos; en segundo lugar, que la mayor oscilación la encontramos en octavo (.059 - 1.100), y a continuación en COU (.125 - 1.471), que obtiene la desviación mayor, debido a que los escolares de este curso se distribuyen más en los extremos que los de octavo; cuarto presenta la menor oscilación (.042 - .833).

CUADRO 6. 1. 2

COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS CALIFICATIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

FUENTE DE VARIACIÓN	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F SNEDEC	PROB F
ENTRE GRUPOS	2	3.4337	1.7169	21.722	.0000
DENTRO DE GRUPOS	137	10.8280	.0790	—	—
TOTAL	139	14.2617	—	—	—

El análisis de varianza por cursos nos indica que hay significación (.01) en las medias obtenidas por los adjetivos calificativos; $F(2, 137) = 21.722$ $p = .0000$. Con la prueba de Scheffé obtenemos las siguientes medias: .2876 en cuarto, .5264 en octavo y .7240 en COU; las diferencias de medias son estadísticamente significativas entre los tres cursos, esto es, cuarto con octavo y COU, y octavo con COU.

CUADRO 6. 1. 3

CALIFICATIVOS POR U-T EN LOS CENTROS PÚBLICOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.26	.15	38.2	.077 - .700
8.º	.47	.26	69.1	.059 - 1.100
COU	.68	.37	100	.125 - 1.330

En los centros públicos, las medias son: .26 en cuarto, .47 en octavo, .68 en COU; se experimenta un aumento importante en el uso de los calificativos según se avanza de curso. Además observamos que el intervalo de crecimiento es el mismo entre todos los grados: 30.9; en cuarto, 38.2, en octavo, 69.1, en COU, 100.

Las medidas de dispersión nos indican que la mayor variabilidad la encontramos en COU, cuyo rango oscila entre .125 - 1.330, con desviación .37; a continuación, octavo, cuyo rango es .059 - 1.100, con desviación .26; por último, COU con rango que oscila entre .077 - .700 y con desviación de .15. Las dos medidas de dispersión coinciden entre sí en la mayor o menor variabilidad. Todos los sujetos utilizan calificativos en los distintos cursos, aunque con porcentajes diferentes.

CUADRO 6. 1. 4

CALIFICATIVOS POR U-T EN LOS CENTROS PRIVADOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.34	.24	44.2	.042 - .833
8.º	.65	.40	84.4	.188 - 1.889
COU	.77	.41	100	.227 - 1.471

Si atendemos a los resultados de los centros privados, observamos que también se produce un aumento en el uso de los calificativos según se asciende en la escolaridad, pues las medias así lo indican: .34 en cuarto, .65 en octavo, .77 en COU. El crecimiento se da más destacadamente entre el curso de cuarto (44.2) y octavo (84.4) que entre octavo y COU (100).

Los cursos de octavo (.40) y COU (.41) presentan una desviación similar y mayor que la de cuarto (.24). El rango con oscilación superior es para octavo (.188 - 1.889), le sigue COU (.227 - 1.471) y, por último, cuarto (.42 - .833). El mínimo del rango indica que todos los sujetos utilizan adjetivos calificativos.

CUADRO 6. 1. 5

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS CALIFICATIVOS POR UNIDAD
 TERMINAL ENTRE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA PRIVADA

	ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
	\bar{X}	%	RANGO	\bar{X}	%	RANGO
4.º	.26	38.2	.077 - .700	.34	44.2	.042 - .833
8.º	.47	69.1	.059 - 1.100	.65	84.4	.188 - 1.889
COU	.68	100	.125 - 1.330	.77	100	.227 - 1.471

Al comparar las dos enseñanzas, se observa que la privada supera a la pública en los tres cursos con una diferencia apreciable entre las medias: .34 a .26 en cuarto, .65 a .47 en octavo, .77 a .68 en COU. El crecimiento también es diferente, pues en la privada se produce sobre todo de cuarto a octavo, mientras que en la pública hay un aumento idéntico en el uso de los adjetivos calificativos entre los cursos.

Las medidas de dispersión son más amplias en la enseñanza privada; el rango en cuarto oscila entre .42 - .833, frente a .077 - .700; el de octavo, entre .188 - 1.889, frente a .059 - 1.100 ; el de COU, .227 - 1.471, frente a .125 - 1.330 en la privada y en la pública respectivamente. Tanto en una enseñanza como en otra todos los sujetos utilizan adjetivos calificativos, según lo señala el mínimo del rango.

Aplicamos las DIFERENCIAS DE MEDIAS para saber la igualdad o desigualdad de los promedios de la variable centro.

CUADRO 6. 1. 6

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LOS CALIFICATIVOS POR UNIDAD TERMINAL
SEGÚN LA VARIABLE CENTRO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (PÚB)	90	.3989	.269	.028
GRUPO 2 (PRIV)	50	.5483	.381	.054

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
2.02	.004	-2.71	138	.008	-2.45	76.52	.016

Al ver el valor de la F de Snedecor (2.02) y la probabilidad (.004), que es significativa al ser inferior a .01, acudimos al análisis de varianzas distintas. Observamos que en este grupo el valor de t es de -2.45, los grados de libertad, 76.52, y la probabilidad de que el valor de la t sea debido al azar, .016. Al ser inferior la probabilidad de .05, las medias son significativas para los dos tipos de enseñanzas; esto es, la variable centro patrocina la distinción de las medias obtenidas para los calificados por unidad terminal.

También llevamos a cabo las diferencias de medias para la variable centro en cada uno de los cursos; los resultados son los siguientes:

En cuarto: $t(26.29) = -1.35$ $p = .189$; al ser la probabilidad superior al nivel de significación establecido (.05), podemos concluir que las diferencias de medias obtenidas por los calificados en los centros públicos y privados de cuarto no son significativas.

En octavo: $t(27.33) = -1.85$ $p = .075$; tampoco son significativas las diferencias de medias de los calificados en los dos tipos de centros.

En COU: $t(18) = -1.51$ $p = .618$; no hay significación para las medias en este curso al ser la probabilidad superior a .05.

En resumen, podemos concluir que la variable centro no es significativa teniendo en cuenta las medias de cada curso, pero sí lo son las medias de la totalidad de la población para los centros públicos y privados.

CUADRO 6. 1. 7

CALIFICATIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.31	.18	.077 - .833	.27	.19	.042 - .800
8.º	.54	.38	.120 - 1.889	.51	.25	.059 - 1.071
COU	.56	.38	.125 - 1.176	.89	.33	.368 - 1.471

En ambos sexos podemos señalar que hay un aumento en la frecuencia del uso de adjetivos calificativos según se avanza de curso; pero ese crecimiento no es igual, pues los sujetos de sexo masculino experimentan el avance principalmente de cuarto a octavo y los de sexo femenino lo hacen de octavo a COU. Además, los escolares superan en las medias de cuarto (.31) y octavo (.54) a los de sexo femenino (.27, .51), mientras que en COU ocurre lo contrario, las escolares adquieren un promedio superior (.89) a los escolares (.56).

Los de sexo masculino presentan mayor desviación en octavo y en COU (.38, es la misma para los dos cursos, frente a .25, .33), los de sexo femenino lo hacen en cuarto, pero con una diferencia mínima (.19, .18); igual ocurre con el rango de cuarto que oscila entre .042 - .880 para los de sexo femenino y entre .077 - .833 para los de sexo masculino, aunque están muy próximos. En octavo masculino (.120 - 1.889, frente a .059 - 1.071) hay más oscilación; en COU la mayor es para los de sexo femenino (.368 - 1.471; .125 - 1.176), pero con una diferencia menor. Las medidas de dispersión de cuarto y de COU están muy próximas en ambos sexos; es en octavo donde se marcan las diferencias.

Al aplicar las DIFERENCIAS DE MEDIAS a la variable sexo, obtenemos estos resultados.

CUADRO 6. 1. 8

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LOS CALIFICATIVOS POR UNIDAD TERMINAL
SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (MASC)	70	.4411	.328	.039
GRUPO 2 (FEM)	70	.4634	.315	.038

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
1.08	.744	-.41	138	.681	-.41	137.79	.681

Como la probabilidad de la F de Snedecor es superior (.744) al nivel de significación, vamos al recuadro de varianzas iguales, donde la probabilidad de la t de Student (.681) no es significativa; de ahí que concluyamos que las diferencias de medias aquí no son estadísticamente significativas.

Al llevar a cabo la prueba de diferencias de medias para la variable sexo en cada uno de los cursos, los resultados obtenidos son los que a continuación se exponen:

En cuarto: $t(58) = .73$ $p = .468$; al ser la probabilidad superior al nivel de significación establecido (.05), podemos concluir que las diferencias de medias no son significativas.

En octavo: $t(49.38) = .28$ $p = .784$; tampoco lo son, porque la probabilidad de la t de Student supera el nivel de significación (.05).

En COU: $t(18) = -2.09$ $p = .052$; no hay significación para las medias de los calificativos para la variable sexo.

La variable sexo, como se ve, no influye en las medias de los calificativos por unidad terminal.

CUADRO 6. 1. 9

CALIFICATIVOS POR U-T DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A LOS CENTROS PÚBLICOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.27	.11	.077 - .455	.25	.18	.107 - .700
8.º	.48	.31	.120 - 1.100	.45	.20	.059 - .824
COU	.50	.38	.125 - .882	.86	.38	.368 - 1.330

En los centros públicos la variable sexo no presenta una distribución homogénea sino dependiente de los cursos, como ocurre en el resto de la población. Los sujetos de sexo masculino (.27, .48) alcanzan medias superiores a los de sexo femenino (.25, .45) en cuarto y en octavo. Las escolares (.86) superan con gran diferencia a los escolares (.50) en COU. El crecimiento se experimenta de cuarto a octavo en los chicos, de octavo a COU en las chicas.

Las medidas de dispersión presentan una distribución homogénea al coincidir la variabilidad de la desviación y la del rango. Los sujetos de sexo masculino alcanzan mayor dispersión en octavo (.31; .120 - 1.100); los de sexo femenino lo hacen en cuarto (.18; .107 - .700) y en COU (.38; .368 - 1.330). El rango nos muestra que todos los sujetos utilizan adjetivos calificativos; en los escolares el mínimo es de un 8% de unidades terminales, en las escolares es un 6%.

CUADRO 6. 1. 10

CALIFICATIVOS POR UNIDAD TERMINAL DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A LOS CENTROS PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.37	.26	.100 - .833	.31	.23	.042 - .800
8.º	.65	.50	.188 - 1.889	.64	.28	.235 - 1.071
COU	.62	.47	.227 - 1.176	.92	.32	.643 - 1.471

La variable sexo en los centros privados presenta una gran diferencia con respecto a los centros públicos y a toda la población, pues en los sujetos de sexo masculino, el curso de octavo (.65) alcanza una media mayor que la de COU (.62); por eso el crecimiento es superior entre cuarto (59.7) y octavo (104.8), que entre éste y COU (100). Sin embargo, en las escolares el aumento es progresivo y similar entre los cursos: 33.7 en cuarto, 69.6 en octavo, 100 en COU.

Al comparar las medias de ambos sexos, obtenemos que los de sexo masculino superan en cuarto (.37) y en octavo (.65) a los de sexo femenino (.31, .64); éstos lo hacen en COU (.92 frente a .62). Se repite la misma distribución de la variable sexo en los centros públicos y en el total de la población para los adjetivos calificativos.

La desviación estándar presenta mayor variabilidad en octavo masculino (.50) y en COU femenino (.32); la menor, en cuarto de ambos sexos (.26, .23). El rango alcanza gran oscilación en octavo masculino (.188 - 1.889) y femenino (.235 - 1.071); la menor en cuarto masculino (.100 - .833) y femenino (.042 - .800). Comparando las medidas de dispersión en ambos sexos, podemos decir que los de sexo masculino presentan una variabilidad más amplia en los tres cursos.

CUADRO 6. 1. 11

COMPARACIÓN DE LOS CALIFICATIVOS POR UNIDAD TERMINAL ENTRE LOS CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	ENSEÑANZA PÚBLICA				ENSEÑANZA PRIVADA			
	MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
4.º	.27	.11	.25	.18	.37	.26	.31	.23
8.º	.48	.31	.45	.20	.65	.50	.64	.28
COU	.50	.30	.86	.38	.62	.47	.92	.32

De acuerdo con la variable sexo, la enseñanza privada supera a la pública en los tres cursos. Las medidas de dispersión son más amplias en la privada para ambos sexos, con excepción de COU femenino de la privada (.32) que obtiene una desviación menor que la pública (.38).

El sexo masculino de la pública presenta un aumento sistemático de un curso a otro, mientras que en la privada, octavo masculino alcanza un promedio mayor que COU.

El crecimiento se da de cuarto a octavo en los centros privados de ambos sexos, en los escolares de la pública, mientras que las escolares presentan ese avance de octavo a COU.

Tanto la privada como la pública logran la misma distribución de la variable sexo según los cursos: los de sexo masculino obtienen medias más altas en cuarto y en octavo, los de sexo femenino lo hacen en COU.

CUADRO 6. 1. 12

CALIFICATIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.25	.15	71.4	.077 - .700
	M	.34	.22	97.1	.042 - .800
	A	.35	.23	100	.100 - .833

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	.47	.33	69.1	.059 - 1.889
	M	.56	.29	82.4	.182 - 1.083
	A	.68	.26	100	.320 - 1.071

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.63	.40	78.8	.125 - 1.330
	M	.76	.36	95.0	.227 - 1.176
	A	.80	.50	100	.278 - 1.471

Debemos señalar, en primer lugar, que los adjetivos calificativos van aumentando su frecuencia de un estrato sociocultural a otro en cada curso: en cuarto, para el nivel bajo, la media es .25, para el medio .34, para el alto .35. Lo mismo ocurre en octavo: .47, .56, .68 y en COU: .63, .76, .80 para los tres estratos: bajo, medio y alto respectivamente.

El crecimiento no es el mismo entre los niveles, sino que depende de los cursos, en cuarto y en COU, el aumento mayor se produce del estrato bajo al medio, mientras que en octavo es del medio al alto, pero con menor diferencia que en los dos cursos restantes.

En cuarto, la mayor variabilidad es para el nivel alto, cuya desviación es de .23 y cuyo rango oscila entre .100 - .833; la menor, para el bajo (desviación .15; rango, .077 - .700). En octavo ocurre lo contrario pues el nivel bajo obtiene la mayor dispersión (.33; .059 - 1.889); la menor, el alto (.26; .320 - 1.071). En COU no coinciden las medidas de dispersión, pues la desviación más alta es para el nivel alto (.50) y la mayor oscilación del rango es para el bajo (.125 - 1.330); el estrato medio presenta la menor variabilidad tanto en la desviación (.36) como en el rango (.227 - 1.176).

El análisis de cada estrato en los distintos cursos indica que aumenta el uso de los calificativos según se avanza en la escolaridad; en el bajo: .25 en cuarto, .47 en octavo, .63 en COU; en el medio: .34, .56, .76 en los tres cursos; en el alto: .35, .68, .80 en cuarto, en octavo y en COU respectivamente.

El análisis de varianza (ANOVA) nos permitió saber que las medias de los estratos socioculturales de cada curso no eran significativas; así lo indica la F de Snedecor y su probabilidad mayor que .05: para cuarto, $F(2, 57) = 1.85114$ $p = .1663$; para octavo, $F(2, 57) = 2.0704$ $p = .1355$; para COU, $F(2, 17) = .2987$ $p = .7456$.

Al aplicarla a los promedios de cada nivel en los distintos cursos, se evidencia que para el nivel bajo, al ser $F(2, 77) = 9.0374$ $p = .0003$, hay significación a nivel alfa .01. La prueba de Scheffé arrojó las siguientes medias: .2506 en cuarto, .4688 en octavo, .6324 en COU; las diferencias de medias significativas están entre cuarto con octavo y cuarto con COU.

Para el nivel medio, $F(2, 33) = 6.4068$ $p = .0045$. Las medias dadas por la prueba de Scheffé son: .3387 en cuarto, .5601 en octavo, .7602 en COU; en este estrato, las diferencias de medias son significativas entre cuarto y COU.

En el estrato alto, $F(2, 21) = 4.5058$ $p = .0235$, pero la prueba de Scheffé niega significación estadística de las medias en este nivel.

Los calificativos presentan un aumento progresivo de acuerdo con los niveles socioculturales en cada uno de los cursos, pero la varianza y la prueba de Scheffé nos indica que esas diferencias de medias no son significativas en cada curso; sólo hay significación para el nivel bajo y medio en los diferentes grados.

CUADRO 6. 1. 13

CALIFICATIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL
PARA LOS CENTROS PÚBLICOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.25	.15	78.1	.077 - .700
	M	.31	.14	96.9	.167 - .450
	A	.32	.01	100	.314 - .323

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	.44	.25	67.7	.059 - 1.100
	M	.49	.23	75.4	.182 - .813
	A	.65	.33	100	.375 - 1.056

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.63	.40	79.7	.125 - 1.330
	M	.79	.36	100	.368 - 1.000
	A	—	—	—	—

En los centros públicos también se produce un aumento progresivo en el uso de los calificativos según los estratos de un mismo curso. En cuarto: .25, .31, .32 para los tres niveles; el crecimiento se da sobre todo del bajo (78.1) al medio (96.9). Las medidas de dispersión más bajas son para el nivel alto (.01, .314 - .323); las más altas, para el bajo (.15; .077 - .700).

En octavo, el crecimiento es entre el nivel medio (75.4) y el alto (100); sus medias son: .44 para el bajo, .49 para el medio, .65 para el alto; hay un aumento progresivo en el uso de calificativos por unidad terminal según los estratos. La variabilidad mayor es para el nivel alto (.33; .375 - 1.056); la menor, para el medio (.23; .182 - .813).

Los promedios que presenta COU son .63 para el bajo y .79 para el medio que alcanza la menor dispersión; la desviación es de .36 y el rango, .368 - 1.000, mientras que para el bajo, la desviación llega a .40, y el rango de .125 a 1.330.

Hay un aumento en el uso de los calificativos según se avanza de curso al comparar los estratos. Para el nivel bajo: .25 en cuarto, .44 en octavo y .63 en COU; para el medio: .31, .49, .79 en los tres cursos. Para el alto: .32, .65 en cuarto y en octavo respectivamente.

CUADRO 6. 1. 14

CALIFICATIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL
PARA LOS CENTROS PRIVADOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.23	.07	63.9	.182 - .278
	M	.35	.25	97.2	.042 - .800
	A	.36	.27	100	.100 - .833

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	.61	.58	87.1	.188 - 1.889
	M	.63	.35	90.0	.235 - 1.083
	A	.70	.23	100	.320 - 1.071

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	—	—	—	—
	M	.75	.39	93.8	.227 - 1.176
	A	.80	.50	100	.278 - 1.471

En los centros privados se produce un crecimiento progresivo de las medias de los calificativos según los niveles socioculturales en los tres cursos, como ocurre en la enseñanza pública y en la totalidad de la población. En cuarto, las medias son: .23, .35, .36; en octavo, .61, .63, .70 para los estratos bajo, medio, alto respectivamente; en COU, para el medio, .75 y para el alto, .80.

Observamos, además, que el aumento se produce principalmente en cuarto entre el bajo y el medio; sin embargo, en octavo, se experimenta del nivel medio al alto.

Cuarto y octavo presentan una distribución totalmente diferente con respecto a las medidas de dispersión; así en el primer curso, el nivel bajo alcanza la menor variabilidad (.07;

.182 - .278) y el alto, la mayor (.27; .100 - .833); en octavo, el nivel bajo presenta la dispersión más alta (.58; .188 - 1.889) y el estrato alto, la más baja (.23; .320 - 1.071). El nivel medio de COU (.39; .227 - 1.176) obtiene menor dispersión que el alto (.50; .278 - 1.471).

Examinados los distintos niveles en los tres cursos, vemos que se produce un aumento en el uso de los calificativos según se van superando los cursos. El nivel bajo alcanza .23 en cuarto y .61 en octavo. El medio, .35 en cuarto, .63 en octavo y .75 en COU. El alto, .36, .70, .80 en los tres grados respectivamente.

CUADRO 6. 1. 15

COMPARACIÓN DE LOS CALIFICATIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.25	.15	.077 - .700	.23	.07	.182 - .278
	M	.31	.14	.167 - .450	.35	.25	.042 - .800
	A	.32	.01	.314 - .323	.36	.27	.100 - .833

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	.44	.25	.059 - 1.100	.61	.58	.188 - 1.889
	M	.49	.23	.182 - .813	.63	.35	.235 - 1.083
	A	.65	.33	.375 - 1.056	.70	.23	.320 - 1.071

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C O U	B	.63	.40	.125 - 1.300	—	—	—
	M	.79	.36	.368 - 1.000	.75	.39	.227 - 1.176
	A	—	—	—	.80	.50	.278 - 1.471

Si relacionamos los resultados de las dos enseñanzas, observamos que la privada supera a la pública en los niveles medio y alto de cuarto, y en todo octavo; sin embargo, la pública sólo lo hace en dos estratos: bajo de cuarto y medio de COU; de siete niveles, la privada aventaja a la pública en cinco. No hay una distribución homogénea de la variable centro, sino dependiente de los cursos y de los estratos socioculturales.

En cuanto a las medidas de dispersión, en cuarto, coinciden la mayor variabilidad con las medias más altas. En octavo también, pues la privada alcanza la dispersión más amplia, con una excepción en el nivel alto, cuya desviación en la enseñanza privada (.23) es menor que en la pública (.33). En COU, la privada presenta una variabilidad mayor en el nivel medio (.39; .227 - 1.176), mientras que la pública obtiene una media mayor.

En las dos enseñanzas hay un aumento progresivo en el uso de los calificativos según los estratos en cada curso; además, al examinar cada uno de los niveles en los diferentes cursos, también, se produce una mayor frecuencia en el empleo de los calificativos.

CUADRO 6. 1. 16
CALIFICATIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y
LA VARIABLE SEXO

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.27	.11	.077 - .455	.24	.17	.107 - .700
	M	.40	.21	.167 - .765	.29	.24	.042 - .800
	A	.31	.27	.100 - .833	.43	.16	.323 - .611

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	.51	.43	.120 - 1.889	.42	.19	.059 - .824
	M	.56	.34	.182 - 1.083	.56	.27	.235 - 1.000
	A	.61	.30	.320 - 1.056	.75	.23	.389 - 1.071

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C	B	.50	.30	.125 - .882	.97	.52	.600 - 1.330
	O	.70	.49	.227 - 1.176	.81	.26	.368 - 1.000
U	A	.28	—	.278	.98	.44	.643 - 1.471

La variable sexo no presenta una distribución homogénea, sino que depende de los cursos y de los niveles; los de sexo masculino sobresalen en el nivel bajo y medio de cuarto y en el bajo de octavo, es decir, en tres de los ocho estratos pues el nivel medio de octavo presenta la misma media (.56); los de sexo femenino consiguen índices mayores en el nivel alto de cuarto y de octavo, además de los tres niveles de COU.

En octavo y en los de sexo femenino de cuarto, se produce un aumento progresivo en el uso de calificativos según los tres estratos de cada curso, mientras que en cuarto masculino y en COU no se da esa progresión; esta situación sólo ocurre en la variable sexo para los calificativos.

En las escolares, si atendemos a cada estrato comprobamos que hay un aumento en el uso de los calificativos según se asciende de curso; para el nivel bajo: .24, .42, .97 en cuarto, en octavo, en COU respectivamente; para el medio: .29, .56, .81 en los tres cursos; para el alto: .43 en cuarto, .75 en octavo y .98 en COU. Sin embargo, en los escolares sucede sólo en el nivel medio: .40 en cuarto, .56 en octavo, .70 en COU.

Al examinar las medidas de dispersión, advertimos que en cuarto, los de sexo femenino en el nivel bajo y en el medio presentan mayor amplitud tanto en el rango como en la desviación, mientras que en el nivel alto lo hacen los de sexo masculino. En octavo, los escolares alcanzan una dispersión más amplia que las escolares en los tres niveles. En COU, los del nivel bajo y los del alto de sexo femenino obtienen mayor variabilidad que los de sexo masculino, que lo presentan en el nivel medio; los escolares del estrato alto, al estar compuesta esta celda por un sujeto, no muestran ninguna dispersión.

6. 2. POSESIVOS POR UNIDAD TERMINAL

CUADRO 6. 2. 1

POSESIVOS POR U-T SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.14	.11	58.3	.000 - .417
8.º	.19	.13	79.2	.000 - .688
COU	.24	.20	100	.000 - .833

Al estudiar los posesivos por unidad terminal, podemos señalar que su uso va aumentando de acuerdo con el avance de los cursos, tal y como lo reflejan sus medias: .14 en cuarto, .19 en octavo, .24 en COU; el crecimiento es igual entre los años de escolaridad.

Las medidas de dispersión indican que la menor variabilidad se da en cuarto, cuya desviación es de .14 y cuyo rango oscila entre .000 y .417; la mayor, en COU, con desviación de .20 y el rango entre .000 y .833. La menor o mayor variabilidad coincide con la frecuencia en el uso de los posesivos por unidad terminal. Debemos apuntar, además, que hay escolares en todos los cursos que no utilizan ningún posesivo, como indica el mínimo del rango.

CUADRO 6. 2. 2

COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS POSESIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

FUENTE DE VARIACIÓN	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F SNEDEC	PROB F
ENTRE GRUPOS	2	.1650	.0825	4.4837	.0130
DENTRO DE GRUPOS	137	2.5211	.0184	—	—
TOTAL	139	2.6862	—	—	—

El análisis de varianza muestra que $F(2, 137) = 4.4837$ $p = .0130$; al ser la probabilidad menor de .01 hay significación. Las diferencias significativas de las medias se establecen entre cuarto y COU; así lo indican los datos ofrecidos por la prueba de Scheffé: .1427 en cuarto, .1868 en octavo y .2437 en COU.

CUADRO 6. 2. 3

POSESIVOS POR U-T EN LOS CENTROS PÚBLICOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.13	.11	19.1	.000 - .417
8.º	.47	.26	69.1	.059 - 1.100
COU	.68	.37	100	.125 - 1.330

Los promedios de la enseñanza pública son superiores en octavo y en COU con respecto al total de la población. Se conserva el aumento progresivo de los posesivos según los cursos, pues en cuarto la media es .13, en octavo, .47 y en COU, .68. Este crecimiento no es homogéneo entre los cursos, como ocurría en la totalidad de la población, sino que de cuarto (19.1) a octavo (69.1) hay un aumento mayor que de este curso a COU (100).

La amplitud de las medidas de dispersión coinciden con las medias: a mayor media, mayor dispersión. Cuarto presenta la menor desviación (.11) y rango (.000 - .417); COU la mayor (.37; .125 - 1.330). Sólo en cuarto hay sujetos que no emplean ningún posesivo.

CUADRO 6. 2. 4

POSESIVOS POR U-T EN LOS CENTROS PRIVADOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.16	.12	106.7	.000 - .375
8.º	.21	.13	140	.000 - .444
COU	.15	.10	100	.000 - .353

Debemos señalar, en primer lugar, que el uso de los posesivos no aumenta según se asciende de curso, sino que octavo alcanza el mayor índice (.21), le sigue cuarto (.16), por último, COU (.15). El crecimiento se experimenta, pues, de cuarto (106.7) a octavo (140), porque de éste a COU (100) hay un descenso en el empleo de los posesivos.

En segundo lugar, como indica el mínimo del rango, en los tres cursos hay sujetos que no utilizan ningún posesivo. La mayor variabilidad se da en octavo, cuya desviación es de .13 y cuyo rango fluctúa entre .000 y .444; a continuación, cuarto: .12 para la desviación, .000 - .375 para el rango; por último, COU, que presenta la menor desviación (.10) y el menor rango (.000 - .353).

CUADRO 6. 2. 5

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS POSESIVOS POR UNIDAD
 TERMINAL ENTRE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA PRIVADA

	ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
	\bar{X}	%	RANGO	\bar{X}	%	RANGO
4.º	.13	19.1	.000 - .417	.16	106.7	.000 - .375
8.º	.47	69.1	.059 - 1.100	.21	140	.000 - .444
COU	.68	100	.125 - 1.330	.15	100	.000 - .353

Al analizar las diferencias entre las dos enseñanzas, observamos que la pública presenta un aumento gradual de acuerdo con los cursos aunque el crecimiento sea mayor de cuarto a octavo. En la privada no se da esa progresión, puesto que octavo (.21) y cuarto (.16) alcanzan una media mayor que COU (.15).

Otra diferencia es que en octavo y en COU de la enseñanza pública todos los sujetos emplean posesivos, mientras que en la privada hay escolares de los tres cursos que no utilizan ningún posesivo en sus escritos.

La enseñanza pública supera a la privada en octavo (.47 frente a .21) y en COU (.68 a .15), mientras que la privada lo hace en cuarto (.13 a .16), aunque la diferencia es menor que entre los dos cursos anteriores. Los escolares de los centros privados presentan menor oscilación en el rango que los de la enseñanza pública.

CUADRO 6. 2. 6

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LOS POSESIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN
LA VARIABLE CENTRO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (PÚBL)	90	.1759	.149	.016
GRUPO 2 (PRIV)	50	.1762	.121	.017

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
1.531	.116	-.01	138	.991	-.01	119.45	.991

Al ver que el valor de la F de Snedecor (1.51) y que la probabilidad (.116), no es significativa, acudimos al análisis de varianzas iguales. Observamos que en este recuadro la t es de -0.1, los grados de libertad, 138, y la probabilidad de que el valor de la t sea debido al azar, de .991; al ser superior la probabilidad de .05, las diferencias de medias de los posesivos no son significativas para ninguno de los dos tipos de enseñanzas.

Tras llevar a cabo en cada uno de los cursos la prueba de diferencias de medias para la variable centro, los resultados son los que siguen:

En cuarto: $t(58) = -.83$ $p = .410$; al ser la probabilidad superior al nivel de significación establecido (.05), podemos concluir que las diferencias de medias obtenidas por los posesivos en los dos tipos de centros no son significativas.

En octavo: $t(58) = -.79$ $p = .434$; tampoco son significativas las diferencias de medias de los posesivos con respecto a la variable centro, porque la probabilidad supera el nivel de significación (.05).

En COU: $t(12.03) = 2.37$ $p = .035$; hay significación para las medias en este curso al ser la probabilidad de la t de Student inferior a .05.

En conclusión, teniendo en cuenta la variable centro, sólo en COU hay significación estadística para distinguir las diferencias de medias de los posesivos.

CUADRO 6. 2. 7

POSESIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.11	.18	.077 - .833	.17	.11	.000 - .417
8.º	.20	.13	.000 - .444	.17	.13	.000 - .688
COU	.17	.14	.000 - .474	.31	.23	.091 - .833

La variable sexo no presenta una distribución tal que aumente el uso de los posesivos según se superan los cursos, sino que los de sexo masculino alcanzan el promedio mayor en octavo (.20), le sigue COU (.17) y, por último, cuarto (.11); los de sexo femenino obtienen la misma media en cuarto y en octavo (.17) y la mayor, en COU (.31).

Las escolares superan en cuarto (.17 frente a .11) y en octavo (.31 a .17) a los escolares; éstos lo hacen en octavo (.20 a .17). Llama la atención que la misma media .17 —es decir, el 17% de unidades terminales contienen posesivos— la obtengan cuarto y octavo de sexo femenino y COU de sexo masculino.

Los de sexo femenino alcanzan una dispersión mayor en octavo (.13; .000 - .688) y en COU (.23; .091 - .833); los de sexo masculino la presentan en cuarto (.18; .077 - .833).

CUADRO 6. 2. 8

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LOS POSESIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (MASC)	70	.1610	.127	.015
GRUPO 2 (FEM)	70	.1911	.149	.018

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
1.38	.184	- 1.28	138	.202	- 1.28	134.58	.202

Como la probabilidad de la F de Snedecor es superior (.184) al nivel de significación .05, acudimos al recuadro de varianzas iguales, para comprobar que la probabilidad de la t de Student (.202) no es significativa; de ahí que concluyamos que, teniendo en cuenta la variable sexo, las diferencias de medias de los posesivos no son significativas estadísticamente.

Al llevar a cabo la prueba de diferencias de medias, cada uno de los cursos obtuvo estos resultados:

En cuarto: $t(58) = -2.02$ $p = .049$; al ser la probabilidad inferior al nivel de significación establecido (.05), podemos decir que las diferencias de medias obtenidas por los posesivos en los escolares de ambos sexo son significativas.

En octavo: $t(58) = .97$ $p = .337$; no son significativas las diferencias de medias de los posesivos, porque la probabilidad de la t de Student es superior al nivel de significación (.05).

En COU: $t(18) = -2.09$ $p = .052$; tampoco hay significación para las medias de los posesivos para la variable sexo, pues la probabilidad de la t de Student es superior a .05.

La variable sexo únicamente en cuarto es significativa para distinguir las diferencias de utilización de los posesivos por unidad terminal.

CUADRO 6. 2. 9

POSESIVOS POR U-T DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A LOS CENTROS PÚBLICOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.11	.10	.000 - .368	.16	.11	.000 - .417
8.º	.19	.12	.000 - .444	.17	.15	.000 - .688
COU	.21	.15	.100 - .474	.46	.24	.200 - .833

En la enseñanza pública, en ambos sexos, se produce un aumento paulatino de los posesivos de acuerdo con los cursos. En los de sexo masculino, sus medias son: .11 en cuarto, .19 en octavo, .21 en COU; en los de sexo femenino: .16, .17, .46 respectivamente. El crecimiento en los escolares es, sobre todo, de cuarto a octavo, mientras que en las escolares se experimenta, y de manera importante, de octavo a COU.

Los sujetos de sexo femenino alcanzan medias mayores en cuarto (.16 a .11) y en COU (.46 a .21); los de sexo masculino lo hacen en octavo (.19 a .17). Se da la misma distribución que en la totalidad de la población.

Las medidas de dispersión muestran mayor variabilidad en los escolares de sexo femenino en los tres cursos. En cuarto y en octavo de ambos sexos, hay sujetos que no escriben ningún posesivo.

CUADRO 6. 2. 10

POSESIVOS POR UNIDAD TERMINAL DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A
LOS CENTROS PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.13	.12	.000 - .333	.19	.12	.000 - .375
8.º	.23	.15	.000 - .444	.18	.11	.000 - .313
COU	.14	.13	.000 - .353	.16	.05	.091 - .214

Los centros privados, en cuanto a esta variable, no presentan un crecimiento en el promedio de los posesivos de acuerdo al avance de los cursos como ocurre en los centros públicos. En los escolares, la media mayor es la de octavo (.23), la menor, la de cuarto (.13), muy próxima a la de COU (.14). En las escolares, la más alta es la de cuarto (.19), le sigue la de octavo (.18) y en último lugar, la de COU (.16); lo que evidencia que disminuye el uso de los posesivos de cuarto a COU.

La variable sexo presenta la misma distribución tanto en el total de la población como en los centros públicos y privados; los de sexo femenino superan a los de sexo masculino en cuarto (.19 a .13) y en COU (.16 a .14), mientras que los de sexo masculino lo hacen en octavo (.23 a .18).

Las medidas de dispersión de los sujetos de sexo masculino son más amplias en octavo y en COU, mientras que en cuarto ocurre al contrario. Hay escolares en los tres cursos y en ambos sexos que no utilizan posesivos en sus escritos, con la excepción de COU femenino como se puede comprobar con el mínimo del rango.

CUADRO 6. 2. 11

COMPARACIÓN DE LOS POSESIVOS POR UNIDAD TERMINAL ENTRE LOS CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	ENSEÑANZA PÚBLICA				ENSEÑANZA PRIVADA			
	MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
4.º	.11	.10	.16	.11	.13	.12	.19	.12
8.º	.19	.12	.17	.15	.23	.15	.18	.11
COU	.21	.15	.46	.24	.14	.13	.16	.05

Las diferencias que se pueden establecer entre ambas enseñanzas y la variable sexo son las siguientes: primera, el crecimiento es paulatino de un curso a otro en la enseñanza pública; en la privada, no se da ese aumento según la escolaridad, e incluso en los escolares de sexo femenino, COU obtiene la media menor y cuarto, la mayor. Segunda, la enseñanza privada en cuarto y en octavo presenta medias superiores en los dos sexos; la enseñanza pública lo hace en COU, también en ambos sexos.

Tanto en un tipo de enseñanza como en otro, las medias se distribuyen de la misma manera: los de sexo masculino presentan promedios mayores en octavo, mientras que los de sexo femenino lo hacen en cuarto y en COU. La variable sexo no se comporta de una forma homogénea sino que depende de los cursos, igual a lo que ocurre en la totalidad de la población.

CUADRO 6. 2. 12

POSESIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.15	.11	150	.000 - .417
	M	.16	.11	160	.000 - .375
	A	.10	.12	100	.000 - .333

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	.20	.14	83.3	.000 - .688
	M	.11	.11	45.8	.000 - .333
	A	.24	.11	100	.111 - .444

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.30	.27	200	.100 - .833
	M	.24	.18	160	.000 - .545
	A	.15	.06	100	.091 - .214

Los estratos socioculturales no presentan medias que vayan aumentando gradualmente de acuerdo con los distintos estratos en cada curso. Pues en cuarto el promedio mayor es para el nivel medio (.16) y el menor, para el alto (.10); en octavo, la media más alta es para el nivel alto (.24) y la más baja, para el medio (.11); en COU, las más alta es para el estrato bajo (.30) y la menor, para el alto (.15). El crecimiento muestra las oscilaciones existentes en los estratos de los distintos cursos, de tal manera que el aumento se da entre dos estratos y en el curso siguiente ocurre lo contrario, es decir, no hay una distribución homogénea entre los niveles y los cursos.

Las medidas de dispersión en cuarto están muy próximas; lo único que debemos destacar es que en los tres niveles nos encontramos con sujetos que no escriben ningún posesivo. En octavo, la variabilidad más amplia es para el nivel bajo (.14; .000 - .688), los dos niveles restantes poseen la misma dispersión (.11; .000 - .333 para el medio; .111 - .444 para el alto); en los niveles bajo y medio hay escolares que tampoco utilizan posesivos. En COU hay más diferencia en las medidas de dispersión, pues la mayor es para el nivel bajo (.27; .100 - .833) y la menor,

para el alto (.06; .091 - .214); sólo en el nivel medio, se encuentran escolares que no usan posesivos.

Teniendo en cuenta cada estrato en los tres cursos, observamos que el aumento progresivo de sus medias sólo se da en el nivel bajo; los promedios así lo reflejan: .15 en cuarto, .20 en octavo, .30 en COU.

No hay significación en las medias de los tres niveles socioculturales de cada grado; así lo demuestra el análisis de varianza (ANOVA) e indica la probabilidad de la F de Snedecor, pues ésta es superior al nivel de confianza establecido: para cuarto, $F(2, 57) = .9340$ $p = .3989$; para octavo, $F(2, 57) = 3.1197$ $p = .0518$; para COU, $F(2, 17) = .7345$ $p = .4944$.

Al aplicar el análisis de varianza (ANOVA) a cada nivel en los distintos niveles, obtuvimos los siguientes resultados: para el bajo, $F(2, 77) = 3.7935$ $p = .0268$; como la probabilidad de la F de Snedecor es inferior a .05, hay significación al 95%. Por la prueba de Scheffé, sabemos que las medias son significativas entre cuarto y COU, como lo indican las medias: .1469 en cuarto, .1956 en octavo y .3004 en COU.

Para el estrato medio, $F(2, 33) = 2.5859$ $p = .0905$, no son significativas las diferencias de medias de los posesivos en este nivel.

Para el alto, $F(2, 21) = 4.1830$ $p = .0296$; al ser la probabilidad menor de .05 hay significación, que se produce entre cuarto (.0972) y octavo (.2393), según la prueba de Scheffé; la media de COU es de .1480.

CUADRO 6. 2. 13

POSESIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL PARA
LOS CENTROS PÚBLICOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.14	.11	233.3	.000 - .417
	M	.12	.14	200	.000 - .316
	A	.06	.09	100	.000 - .129

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	.19	.13	82.6	.000 - .688
	M	.07	.08	30.4	.000 - .200
	A	.23	.15	100	.111 - .444

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.30	.27	71.4	.100 - .833
	M	.42	.12	100	.308 - .545
	A	—	—	—	—

En la enseñanza pública los sujetos de cuarto presentan la media superior en el nivel bajo (.14) y la inferior en el alto (.06), pues no se produce aumento en el uso de los posesivos según se asciende en los estratos; así se refleja con claridad en el crecimiento: 233.3 para el nivel bajo, 200 para el medio, 100 para el alto. La desviación más alta la presenta el estrato medio (.14), le sigue el bajo (.11) y, por último, el alto (.09); sin embargo el rango con mayor oscilación es el bajo (.000 - .417) y con menor, el alto (.000 - .129), en los tres niveles hay escolares que no utilizan posesivos.

En octavo, el nivel alto consigue la media mayor (.23) y la menor, el medio (.07), con una gran diferencia, como lo demuestra el crecimiento: 100 para el alto, 30.4 para el medio; el nivel bajo (.19) alcanza un promedio próximo al alto, con crecimiento de 82.6. La desviación más alta la presenta el nivel alto (.15), a continuación, el bajo (.13) y, finalmente, el medio (.08). El rango nos muestra una gran oscilación en el bajo (.000 - .688), le sigue el alto (.111 - .444), por último,

el medio (.000 - .200); en los niveles bajo y medio hay escolares que no usan adjetivos posesivos en sus escritos.

En COU público no contamos con sujetos en el nivel alto. En los dos niveles restantes hay un crecimiento progresivo en el uso de posesivos según los estratos: .30 para el bajo, .42 para el medio. El crecimiento es de 71.4 y de 100 para los dos niveles. La mayor dispersión es para el bajo, cuya desviación es de .27 y cuyo rango varía entre .100 y .833; la menor, para el medio: .12 en la desviación, .308 - .545 en el rango. Todos los sujetos de COU utilizan posesivos.

Atendiendo a cada nivel en los cursos diferentes, observamos que se experimenta un crecimiento en los estratos bajo y alto, pero no en el medio.

CUADRO 6. 2. 14

POSESIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL PARA
LOS CENTROS PRIVADOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.27	.07	245.5	.222 - .318
	M	.17	.11	154.5	.040 - .375
	A	.11	.13	100	.000 - .333

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	.21	.16	84	.000 - .444
	M	.15	.13	60	.000 - .333
	A	.25	.10	100	.111 - .357

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	—	—	—	—
	M	.15	.12	100	.000 - .353
	A	.15	.06	100	.091 - .214

En los centros privados, en cuarto, la mayor media es para el nivel bajo (.27), la menor, para el alto (.11). El crecimiento superior es para el bajo (245.5), le sigue el medio (154.5) y el más bajo, para el nivel alto (100). La menor variabilidad es para el bajo, cuya desviación es .07 y

cuyo rango oscila entre .222 y .318; la mayor dispersión es para el alto, (desviación .13 y rango .000 - .333). Los sujetos del nivel alto son los únicos de este curso que no utilizan posesivos.

En el curso de octavo, el nivel alto (.25) presenta la media superior y el nivel medio (.15), la inferior; el bajo (.21), una media muy próxima al alto, como lo demuestra el crecimiento: 60 para el medio, 84 para el bajo, 100 para el alto. En cuanto a las medidas de dispersión, podemos señalar que la mayor variabilidad es para el nivel bajo (.16; .000 - .444), a continuación, el medio (.13; .000 - .333) y, finalmente, el alto (.10; .111 - .357). Los dos cursos presentan una distribución diferentes no sólo en las medias sino incluso en el rango, algunos sujetos de los niveles bajo y medio no escriben adjetivos posesivos.

En COU llama la atención que los dos niveles presenten el mismo promedio (.15, que coincide con el estrato bajo de octavo). La variabilidad es diferente, muestra mayor dispersión el nivel medio, cuya desviación es de .12 y cuyo rango varía desde .000 a .353; el alto obtiene una menor oscilación tanto en la desviación (.06) como en el rango (.091 - .214). Otra diferencia es que en el nivel medio, hay sujetos que no utilizan adjetivos posesivos en sus escritos.

En ninguno de los estratos se produce un aumento progresivo en el uso de los posesivos según se asciende en la escolaridad.

CUADRO 6. 2. 15

COMPARACIÓN DE LOS POSESIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.14	.11	.000 - .417	.27	.07	.222 - .318
	M	.12	.14	.000 - .316	.17	.11	.040 - .375
	A	.06	.09	.000 - .129	.11	.13	.000 - .333

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	.19	.13	.000 - .688	.21	.16	.000 - .444
	M	.07	.08	.000 - .200	.15	.13	.000 - .333
	A	.23	.15	.111 - .444	.25	.10	.111 - .357

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C O U	B	.30	.27	.100 - .833	–	–	–
	M	.42	.12	.308 - .545	.15	.12	.000 - .353
	A	–	–	–	.15	.06	.091 - .214

Como hemos expuesto anteriormente, no se produce un aumento en el uso de los posesivos según se asciende de nivel en cada curso, ni comparando cada estrato en los tres grados de la enseñanza privada.

Debemos señalar que la privada supera a la pública en cuarto y en octavo, mientras que ésta lo hace en el nivel medio de COU; esto es, de siete niveles, la privada lo sobrepasa en seis, y la pública en uno.

Los cursos de cuarto y de octavo presentan la misma distribución en las medias, esto es: en cuarto, la media mayor es para el bajo y la menor, para el alto; en octavo, la mayor, para el alto y la menor, para el medio.

Las medidas de dispersión muestran un comportamiento normal y homogéneo en los dos tipos de enseñanza. Sólo decir que COU privado presenta la misma media en los dos niveles; sin embargo, la variabilidad es mayor en el estrato medio que en el alto.

CUADRO 6. 2. 16

POSESIVOS POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA
VARIABLE SEXO

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.13	.11	.000 - .368	.16	.11	.000 - .417
	M	.09	.07	.000 - .176	.22	.12	.043 - .375
	A	.08	.13	.000 - .333	.12	.12	.000 - .240

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	.21	.11	.000 - .444	.18	.16	.000 - .688
	M	.10	.12	.000 - .333	.13	.10	.000 - .286
	A	.29	.13	.120 - .444	.19	.08	.111 - .286

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C O U	B	.21	.15	.100 - .474	.52	.45	.200 - .833
	M	.14	.15	.000 - .353	.32	.17	.125 - .545
	A	.11	—	.111	.16	.06	.091 - .214

Al comparar los tres niveles socioculturales con la variable sexo, podemos destacar que los sujetos de sexo femenino superan en los tres estratos de cuarto, en los tres de COU y en el medio de octavo; de un total de nueve, alcanza medias mayores en siete.

Las medidas de dispersión son más amplias en los sujetos de sexo femenino: en los niveles bajo y medio de cuarto, en el bajo de octavo, en los tres niveles de COU.

El estrato alto de los dos tipos de enseñanza es el único en el que no se produce un crecimiento en el uso de los posesivos según se superan los cursos.

Teniendo en cuenta cada uno de ellos, no hay aumento progresivo en el empleo de los posesivos de acuerdo con los estratos tanto en la enseñanza pública como en la privada.

6. 3. FRASES PREPOSICIONALES POR UNIDAD TERMINAL

CUADRO 6. 3. 1

FRASES PREPOSICIONALES POR U-T SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.24	.22	43.6	.000 - .857
8.º	.39	.24	70.9	.056 - 1.125
COU	.55	.34	100	.000 - 1.455

Los escolares van utilizando con mayor frecuencia las frases preposicionales por unidad terminal según se asciende en la escolaridad; así lo indican las medias: .24 en cuarto, .39 en octavo, .55 en COU, esto es, el 24%, el 39% y el 55% en los tres cursos contienen respectivamente frases preposicionales por unidad terminal. Observamos que el crecimiento es similar: 43.6 en cuarto, 70.9 en octavo, 100 en COU, con cierta ventaja entre octavo y COU.

Las medidas de dispersión muestran una desviación alta en COU (.34) y un amplio rango (.000 - 1.455); le sigue octavo, cuya desviación es de .24 y cuyo rango oscila entre .056 y 1.125; por último, cuarto, que presenta la menor variabilidad, desviación .22, rango .000 - .857. Debemos señalar que tanto en cuarto como en COU, hay sujetos que no utilizan ninguna frase preposicional en sus escritos.

CUADRO 6. 3. 2

COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS DE LAS FRASES
PREPOSICIONALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN
LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

FUENTE DE VARIACIÓN	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F SNEDEC	PROB F
ENTRE GRUPOS	2	1.6278	.8139	13.214	.0000
DENTRO DE GRUPOS	137	8.4382	.0616	—	—
TOTAL	139	10.0660	—	—	—

El empleo de frases preposiciones por unidad terminal es significativo, pues la varianza nos indica que F, con 2 y 137 grados de libertad, es igual a 13.214, y la probabilidad (.0000) es inferior a .05. La prueba de Scheffé a través de sus medias, nos muestra que la significación está en los tres grupos, pues los promedios son: .2362 en cuarto, .3875 en octavo, .5462 en COU.

CUADRO 6. 3. 3

FRASES PREPOSICIONALES POR U-T EN LOS CENTROS PÚBLICOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.23	.21	47.9	.000 - .857
8.º	.39	.22	81.3	.056 - .944
COU	.48	.33	100	.000 - 1.000

En los centros públicos el crecimiento no es similar entre los cursos, pues hay un mayor aumento entre cuarto y octavo (47.9 a 81.3) que entre este último curso y COU (81.3 a 100). Sus medias así lo reflejan: .23, .39, .48 en cuarto, en octavo y en COU respectivamente. El 23%, el 39%, el 48% de unidades terminales contiene este modificador nominal.

La utilización de las frases preposicionales presenta la misma distribución que para la totalidad de la población, en cuanto a las medias de dispersión; es decir, los cursos superiores presentan una variabilidad mayor que los cursos inferiores. Así, COU alcanza la dispersión más

alta (.33; .000 - 1.000); a continuación, octavo (.22; .056 - .944) y luego, cuarto (.21; .000 - .857). El rango nos indica que en cuarto y en COU hay escolares que no utilizan este modificador, como ocurre en la totalidad de la población.

CUADRO 6. 3. 4

FRASES PREPOSICIONALES POR U-T EN LOS CENTROS PRIVADOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.24	.24	39.3	.000 - .333
8.º	.38	.28	62.3	.071 - 1.025
COU	.61	.37	100	.214 - 1.455

En los centros privados también hay un aumento en la frecuencia de frases preposicionales según se avanza de curso: en cuarto, .24, en octavo, .38, en COU, .61; pero ese aumento no es homogéneo sino que es mayor entre octavo y COU (62.3 a 100) que entre cuarto y octavo (39.3 a 62.3). En la enseñanza pública el aumento mayor se produce entre cuarto y octavo, de ahí que para la totalidad de la población obtengamos un crecimiento similar entre los distintos grados.

Las medidas de dispersión presentan mayor variabilidad en COU y va descendiendo hasta cuarto, como ocurre en los centros públicos y en el total de la población. En COU, la desviación es de .37, el rango .214 - 1.455; en octavo, .28 para la desviación y .071 - 1.025 para el rango; en cuarto, .24 y .000 - .333 la desviación y el rango respectivamente. En la enseñanza privada, sólo son los sujetos de cuarto los que no utilizan frases preposicionales, como lo indica el mínimo del rango.

CUADRO 6. 3. 5

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS FRASES PREPOSICIONALES POR UNIDAD TERMINAL ENTRE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA PRIVADA

	ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
	\bar{X}	%	RANGO	\bar{X}	%	RANGO
4.º	.23	47.9	.000 - .857	.24	39.3	.000 - .333
8.º	.39	81.3	.056 - .944	.38	62.3	.071 - 1.025
COU	.48	100	.000 - 1.000	.61	100	.214 - 1.455

Al comparar los dos tipos de enseñanza, podemos destacar que en ambas se produce una frecuencia mayor de frases preposicionales según se avanza de curso, pero ese crecimiento no es homogéneo entre los grados, sino que en la pública el aumento se produce entre cuarto y octavo, mientras que en la privada es de octavo a COU. Vemos, además, que las medias de cuarto y de octavo son similares, sin embargo, en COU, hay una superioridad de la enseñanza privada (.61) sobre la pública (.48).

Atendiendo a la variabilidad de las medias, debemos señalar que presentan la misma distribución: COU muestra la mayor dispersión y cuarto, la menor; es decir, aumenta la variabilidad con las medias de la escolaridad. La amplitud de los promedios son similares en ambas enseñanzas. Una diferencia es que en la pública hay escolares en cuarto y en COU que no utilizan este modificador, mientras que en la privada, sólo los encontramos en cuarto.

CUADRO 6. 3. 6

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LAS FRASES PREPOSICIONALES POR UNIDAD
 TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE CENTRO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (PÚB)	90	.3300	.245	.026
GRUPO 2 (PRIV)	50	.3729	.308	.044

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
1.58	.061	-.90	138	.368	-.85	83.78	.400

La probabilidad de la F de Snedecor (.061) es superior a .05, por tanto, acudimos al análisis de varianzas iguales. Observamos que en este recuadro la t es -.90, los grados de libertad, 138, y la probabilidad de que el valor de la t sea debido al azar, de .368. Como la probabilidad de la t de Student es superior al nivel de significación establecido (.05), las diferencias de medias de las frases preposicionales no son significativas con respecto a la variable tipo de centro.

Las diferencias de medias para la variable centro en cada curso mostraron los resultados siguientes:

En cuarto: $t(58) = -.18$ $p = .857$; al ser la probabilidad superior al nivel de significación establecido (.05), podemos concluir que las diferencias de medias obtenidas por las frases preposicionales en los dos tipos de centros no son significativas.

En octavo: $t(58) = .07$ $p = .942$; tampoco son significativas las diferencias de medias de las frases preposicionales con respecto a la variable centro, porque la probabilidad supera el nivel de significación .05.

En COU: $t(18) = -.81$ $p = .430$; no hay significación para las medias en este curso al ser la probabilidad de la t de Student superior al nivel de significación establecido (.05).

La variable tipo de centro no es estadísticamente significativa para distinguir las diferencias de medias de este modificador nominal.

CUADRO 6. 3. 7

FRASES PREPOSICIONALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE

SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.24	.22	.000 - .857	.23	.22	.000 - .750
8.º	.42	.24	.063 - .944	.36	.24	.056 - 1.125
COU	.40	.27	.000 - .769	.69	.36	.214 - 1.455

No presenta una distribución homogénea atendiendo a la variable sexo sino que ésta depende de los cursos: los sujetos de sexo masculino superan en cuarto (.24) y en octavo (.42) a los de sexo femenino (.23, .36); en cambio éstos lo sobrepasan en COU (.69 frente a .40). También debemos destacar que los escolares no muestran un aumento en el uso de las frases preposicionales según se avanza de curso, pues octavo (.42) alcanza una media mayor que COU (.40); sin embargo, las escolares sí consiguen ese aumento: .23, .36, .69 en cuarto, en octavo y en COU respectivamente.

La desviación estándar es la misma en cuarto (.22) y en octavo (.24) para ambos sexos; en COU es más amplia para las escolares (.36) que para los escolares (.27). El rango con mayor

oscilación es para los de sexo femenino en octavo (.056 - 1.125) y en COU (.214 - 1.455); sucede lo contrario en cuarto, donde los de sexo masculino presenta mayor amplitud (.000 - .857). En cuarto y en COU hay escolares de sexo masculino que no utilizan ninguna frase preposicional; esto solamente ocurre en cuarto en los de sexo femenino.

CUADRO 6. 3. 8

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LAS FRASES PREPOSICIONALES POR UNIDAD
TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (MASC)	70	.3384	.247	..030
GRUPO 2 (FEM)	70	.3522	.291	.035

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
1.38	.182	-.30	138	.764	-.30	134.54	.764

Al ser la probabilidad de la t de Student superior (.182) al nivel de significación .05, acudimos al recuadro de varianzas iguales, donde la probabilidad de la t de Student (.764) no es significativa, de ahí que concluyamos que las diferencias de medias de las frases preposicionales no son estadísticamente significativas.

Las diferencias de medias para cada uno de los cursos dan los siguientes resultados:

En cuarto: $t(58) = .13$ $p = .895$; al ser la probabilidad superior al nivel de significación establecido (.05), las diferencias de medias obtenidas por este modificador no son significativas.

En octavo: $t(58) = .90$ $p = .370$; no son significativas las diferencias de medias de las frases preposicionales, porque la probabilidad de la t de Student es superior al nivel de significación (.05).

En COU: $t(18) = -1.63$ $p = .121$; tampoco hay significación para las medias de este modificador nominal.

La variable sexo no es significativa para distinguir las medias en el empleo de frases preposicionales por unidad terminal.

CUADRO 6. 3. 9

FRASES PREPOSICIONALES POR U-T DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A LOS CENTROS PÚBLICOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.23	.23	.000 - .857	.24	.20	.000 - .684
8.º	.42	.22	.063 - .944	.36	.22	.056 - .824
COU	.31	.30	.000 - .737	.66	.27	.316 - 1.000

Si analizamos la variable sexo en los centros públicos, vemos que las escolares sobrepasan a los escolares en cuarto (.24 frente a .23) y en COU (.66 a .31); los escolares sólo lo hacen en octavo (.42 a .36); comprobamos con ello que la distribución depende de los cursos. Los de sexo masculino no presentan un crecimiento progresivo entre los grados, puesto que en octavo la media es mayor (.42) que en COU (.31), mientras que los de sexo femenino sí: .24 en cuarto, .36 en octavo, .66 en COU.

La desviación es más amplia en los sujetos de sexo masculino en cuarto (.23 a .20) y en COU (.30 a .27), mientras que permanece invariable en octavo (.22). El rango consigue mayor oscilación en los sujetos de sexo masculino en los tres cursos; octavo es el que presenta una mayor amplitud en ambos sexos. En cuarto y en COU de sexo masculino, hay escolares que no emplean frases preposicionales; en los de sexo femenino, por el contrario, sólo los encontramos en cuarto.

CUADRO 6. 3. 10

FRASES PREPOSICIONALES POR UNIDAD TERMINAL DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A LOS CENTROS PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.26	.21	.043 - .632	.23	.28	.000 - .750
8.º	.41	.28	.071 - .786	.36	.29	.143 - 1.125
COU	.50	.23	.250 - .769	.72	.47	.214 - 1.455

Al comparar esta variable en los centros privados, lo primero que destacamos es que en ambos sexos se da un aumento paulatino en el uso de frases preposicionales según se avanza de curso. Las medias para los de sexo masculino son: .26 en cuarto, .41 en octavo, .50 en COU; el crecimiento es mayor de cuarto a octavo. Para los de sexo femenino: .23 en cuarto, .36 en octavo y .72 en COU, pero el crecimiento es de octavo a COU. En segundo lugar, los de sexo masculino sobresalen en cuarto y en octavo, los de sexo femenino lo hacen en COU; la variable sexo depende de los cursos.

La desviación estándar y el rango son superiores en los estudiantes de sexo femenino, por tanto, se produce mayor variabilidad en las escolares. Únicamente en cuarto femenino hay sujetos que no utilizan ninguna frase preposicional por unidad terminal.

CUADRO 6. 3. 11

COMPARACIÓN DE LAS FRASES PREPOSICIONALES POR UNIDAD TERMINAL
ENTRE LOS CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	ENSEÑANZA PÚBLICA				ENSEÑANZA PRIVADA			
	MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
4.º	.23	.23	.24	.20	.26	.21	.23	.28
8.º	.42	.22	.36	.22	.41	.28	.36	.29
COU	.31	.30	.66	.27	.50	.23	.72	.47

Las frases preposicionales van aumentando su uso de acuerdo con el avance de la escolaridad, excepto en los escolares de sexo masculino de la enseñanza pública. El crecimiento en los de sexo femenino, en ambas enseñanzas, se da de octavo a COU, mientras que en los de sexo masculino de la privada, de cuarto a octavo.

En los escolares de sexo masculino, los de la enseñanza privada alcanzan medias más altas en cuarto y en COU, mientras que en octavo lo hacen los de la enseñanza pública; la desviación más amplia es para cuarto y COU de la pública y para octavo de la privada, es decir, hay coincidencia entre desviaciones amplias y medias superiores.

En los de sexo femenino, todos los cursos presentan una situación diferente, pues en cuarto obtiene un promedio mayor la enseñanza pública, en octavo es el mismo (.36) y en COU,

es la privada; en todos los cursos, la desviación es más amplia en la enseñanza privada que en la pública.

CUADRO 6. 3. 12

FRASES PREPOSICIONALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIO-CULTURAL

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.23	.20	85.2	.000 - .857
	M	.23	.27	85.2	.000 - .750
	A	.27	.24	100	.043 - .667

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	.36	.22	80	.056 - .944
	M	.42	.20	93.3	.143 - .733
	A	.45	.32	100	.071 - 1.125

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.48	.38	52.7	.000 - 1.000
	M	.44	.19	48.4	.214 - .769
	A	.91	.36	100	.714 - 1.455

La variable sociocultural nos permite describir la distribución que presentan los cursos en sus tres estratos socioculturales: en cuarto, los niveles bajo y medio alcanzan la misma media (.23), el alto .27; esto es, hay un ascenso en el uso de las frases preposicionales del nivel medio al alto, como lo refleja el crecimiento, que pasa de 85.2 a 100. La desviación más amplia la muestra el nivel medio (.27) y la menor, el bajo (.20), estos dos niveles presentan igual media. En cuanto al rango, podemos señalar que en los estratos bajo y medio hay escolares que no utilizan frases preposicionales; la mayor oscilación la encontramos en el bajo (.000 - .857), el que presenta menor desviación: los sujetos no se sitúan en el centro de la media sino en los extremos; el rango menor es para el nivel alto (.043 - .667).

En octavo, nos encontramos con que hay un aumento en el uso de este modificador nominal según sea el nivel bajo, medio o alto. Sus medias así lo indican: .36, .42, .45. El crecimiento es sobre todo del bajo (80) al medio (93.3). Las dos medidas de dispersión coinciden en la amplitud, lo que indica que la variabilidad no es tan dispersa como en cuarto; el nivel medio presenta la menor variabilidad (.20; .143 - .733), el alto, la mayor (.32; .071 - 1.125); todos los sujetos utilizan frases preposicionales.

En el último curso, COU, no se produce ese aumento paulatino entre los niveles, pues el medio presenta el promedio menor (.44), le sigue el bajo (.48) y a continuación, el alto (.91). El crecimiento es de 48.4 para el medio, de 52.7 para el bajo, de 100 para el alto. Las medidas de dispersión muestran una gran variabilidad en el estrato bajo (.38; .000 - 1.000) y en el alto (.36; .714 - 1.455). Sólo en el nivel bajo nos encontramos con sujetos que no escriben ninguna frase preposicional.

Si comparamos cada nivel en los tres cursos, observamos que todos presentan un avance en el uso de este modificador según se van superando los grados; para el nivel bajo: .23 en cuarto, .36 en octavo, .48 en COU; para el medio: .23 en cuarto, .42 en octavo, .44 en COU, este nivel entre octavo (.42) y COU (.44) es el que menos aumenta; para el alto: .27, .45, .91 en cuarto, en octavo, en COU respectivamente; en este estrato se experimenta un crecimiento mayor entre los cursos.

Con el análisis de varianzas (ANOVA) se comprobó que las medias de los distintos niveles de los cursos de cuarto ($F(2, 57) = .1053$ $p = .9003$) y de octavo ($F(2, 57) = .7474$ $p = .4782$) no son significativas, porque la probabilidad de la F de Snedecor es superior a .05. Parecía que la que se establecía en COU sí era significativa – $F(2, 17) = 3.6880$ $p = .0467$ – ya que la probabilidad de la F de Snedecor es inferior a .05; sin embargo, la prueba de Scheffé demuestra que no hay diferencias significativas entre las medias de los niveles socioculturales para los frases preposicionales.

Al aplicar el análisis de varianza (ANOVA) a cada nivel en los tres cursos, obtenemos los siguientes resultados: para el bajo hay significación a .05, $F(2, 77) = 4.7475$ $p = .0114$; la prueba de Scheffé indica que las medias son: en cuarto, .2323, en octavo, .3585, en COU .4756; así que las diferencias de medias son significativas entre cuarto y COU.

En el medio, $F(2, 33) = 3.3471$ $p = .0475$, aunque la probabilidad es inferior a .05 no hay significación como indica la prueba de Scheffé.

Para el estrato alto, $F(2, 21) = 6.4406$ $p = .0066$, hay significación al .01. La prueba de Scheffé nos presenta las siguientes medias: .2671 en cuarto, .4490 en octavo, .9140 en COU, por lo que podemos señalar que las diferencias de promedios están entre cuarto y octavo frente a COU; es decir, el empleo de frases preposicionales es significativamente mayor en COU que en octavo y en cuarto.

CUADRO 6. 3. 13

FRASES PREPOSICIONALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL PARA LOS CENTROS PÚBLICOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.24	.20	266.7	.000 - .857
	M	.26	.33	288.9	.000 - .684
	A	.09	.03	100	.065 - .114

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	.36	.22	73.5	.056 - .944
	M	.49	.22	100	.200 - .733
	A	.49	.21	100	.278 - .750

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.48	.28	96	.000 - 1.000
	M	.50	.21	100	.316 - .727
	A	—	—	—	—

En los escolares de los centros públicos, la variable sociocultural se muestra más irregular que para la totalidad de la población. En cuarto, sus medias son: .24 para el bajo, .26 para el medio, .09 para el alto, lo que muestra que se experimenta un descenso muy acentuado. En octavo: .36 para el bajo, .49 para el medio y el alto. En estos dos cursos no se produce un aumento progresivo según los estratos; sólo en COU se da esa situación (bajo .48, medio .50).

Las medidas de dispersión muestran una distribución normal, con la excepción de cuarto medio donde la desviación es muy alta (.33) y el rango alcanza una oscilación menor (.000 -

.684). El rango nos indica que en los niveles bajo y medio de cuarto y en el bajo de COU se encuentran escolares que no utilizan las frases preposicionales.

Teniendo en cuenta cada estrato en los distintos cursos, observamos que las medias van ascendiendo con la escolaridad; así, para el nivel bajo: .24, .36, .48 en cuarto, en octavo y en COU respectivamente.; para el medio: .26, .49, .50 en los tres cursos; para el alto: .09 en cuarto y muy superior .49, en octavo.

CUADRO 6. 3. 14

FRASES PREPOSICIONALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL PARA LOS CENTROS PRIVADOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.15	.05	46.9	.111 - .182
	M	.21	.25	65.6	.000 - .750
	A	.32	.25	100	.043 - .667

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	.37	.25	86	.083 - .778
	M	.35	.19	81.4	.143 - .667
	A	.43	.39	100	.071 - 1.125

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	—	—	—	—
	M	.41	.20	45.1	.214 - .769
	A	.91	.36	100	.714 - 1.455

En los centros privados, la variable sociocultural muestra un aumento en el uso de este modificador según sea el estrato bajo, medio o alto en los tres cursos, con la excepción del nivel medio de octavo que presenta una media inferior (.35), aunque mínima con respecto al bajo (.37). Este crecimiento se experimenta, principalmente, del estrato medio al alto en todos cursos: en cuarto va de 65.6 a 100; en octavo, de 81.4 a 100; en COU, de 45.1 a 100.

En cuarto, las desviación menor es para el nivel bajo (.05) y la más alta e idéntica para el medio y para el alto (.25); sin embargo, el rango en estos dos niveles es diferente, pues el medio alcanza mayor oscilación (.000 - .750) que el alto (.043 - .667). En octavo, la variabilidad mayor es para el nivel alto (.39; .071 - 1.125) y la menor, para el medio (.19; .143 - .667). En COU ocurre lo mismo que en octavo, con la salvedad de que en COU sólo hay dos estratos, al corresponder el bajo con una celda vacía; la mayor dispersión es para el alto (.36; .714 - 1.455), la menor, para el medio (.20; .214 - .769).

En general, el nivel alto y el medio alcanzan mayor variabilidad que el bajo.

Todos los estratos en los distintos cursos van aumentando su promedio de acuerdo con la escolaridad. El nivel bajo: .15 en cuarto, .37 en octavo; el medio: .21, .35, .41 en los tres cursos; el alto: .32 en cuarto, .43 en octavo y .91 en COU; de octavo a COU se experimenta el mayor avance.

CUADRO 6. 3. 15

COMPARACIÓN DE LAS FRASES PREPOSICIONALES POR UNIDAD TERMINAL
SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.24	.20	.000 - .857	.15	.05	.111 - .182
	M	.26	.33	.000 - .684	.21	.25	.000 - .750
	A	.09	.03	.165 - .114	.32	.25	.043 - .667

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	.36	.22	.056 - .944	.37	.25	.083 - .778
	M	.49	.22	.200 - .733	.35	.19	.143 - .667
	A	.49	.21	.278 - .750	.43	.39	.071 - 1.125

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C O U	B	.48	.28	.000 - 1.000	—	—	—
	M	.50	.21	.316 - .727	.41	.20	.214 - .769
	A	—	—	—	.91	.36	.714 - 1.455

Tras analizar los dos tipos de enseñanza, la pública alcanza medias superiores en cinco niveles de los siete que se pueden comparar; éstos son: en cuarto, el bajo (.24 a .15) y el medio (.26 a .21); en octavo, el medio (.49 a .35) y el alto (.49 a .43); en COU, el medio (.50 a .41).

En el rango, debemos señalar que en la enseñanza pública nos encontramos con más niveles en donde los escolares no emplean este tipo de modificador, como en cuarto bajo y medio y en COU bajo; sin embargo, en la privada sólo ocurre en cuarto medio.

En general, no se produce un aumento en el uso de las frases preposicionales según los niveles socioculturales, con la excepción de cuarto en la enseñanza privada y de COU en las dos modalidades de enseñanza.

Al cotejar las medias de cada nivel en los distintos cursos, observamos que hay un crecimiento paulatino en la utilización de este modificador según se avanza de curso en ambas enseñanzas.

CUADRO 6. 3. 16
FRASES PREPOSICIONALES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL
SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE SEXO

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.25	.23	.000 - .857	.21	.17	.000 - .583
	M	.23	.23	.000 - .632	.22	.31	.000 - .750
	A	.21	.21	.043 - .611	.38	.30	.065 - .667

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	.39	.23	.063 - .944	.32	.21	.056 - .824
	M	.45	.21	.200 - .733	.39	.22	.143 - .714
	A	.46	.33	.071 - .786	.44	.35	.143 - 1.125

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C O U	B	.31	.30	.000 - .737	.90	.14	.800 - 1.000
	M	.45	.23	.250 - .769	.43	.19	.214 - .727
	A	.72	—	.722	.98	.41	.714 - 1.455

Si comparamos esta variable, podemos comprobar que los de sexo masculino superan en las medias a los de sexo femenino en seis niveles de los nueve: en los estratos bajo y medio de cuarto, en octavo, en el nivel medio de COU.

Las medidas de dispersión presentan en cuarto y en octavo mayor variabilidad en las escolares del nivel medio y alto; en COU, los de sexo masculino, en los estratos bajo y medio. En cuarto del nivel bajo y medio se encuentran sujetos de ambos sexos que no escriben ninguna frase preposicional; también ocurre en COU masculino en el nivel bajo.

En todos los cursos ambos sexos producen un aumento progresivo en el empleo de este modificador según los niveles, con excepción de cuarto masculino y de COU femenino.

Al analizar cada estrato en los distintos cursos, se advierte que en todos los escolares de sexo femenino aumentan las medias de los niveles según se avanza de curso, mientras que en los de sexo masculino sólo ocurre en el nivel alto.

6. 4. APOSICIONES POR UNIDAD TERMINAL

Realizaremos un análisis de las aposiciones teniendo en cuenta todas las variables: escolaridad, sexo, tipo de centro y nivel sociocultural con los mismos estadígrafos y pruebas.

CUADRO 6. 4. 1

APOSICIONES POR U-T SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.04	.07	80	.000 - .333
8.º	.11	.24	220	.000 - 1.444
COU	.05	.34	100	.000 - 1.455

Debemos señalar en primer lugar, que las aposiciones no experimentan un crecimiento según los cursos, sino que en cuarto (.04) y en COU (.05) alcanzan medias similares, mientras que en octavo aumenta su uso (.11). En cuarto de cien unidades terminales, cuatro contienen aposiciones; en octavo, un 11% de unidades terminales están construidas con aposición y en COU, un 5%. El crecimiento —como se ve— no es regular, sino que alcanza una gran subida de cuarto (80) a octavo (220) y un descenso en COU (100).

La oscilación menor se da en cuarto, cuyo rango oscila entre .000 - .333, y su desviación es de .07. El rango de octavo (.000 - 1.444) y de COU (.000 - 1.455) están muy próximos, mientras que la desviación presenta mayor variabilidad, .24 en octavo, .34 en COU; es decir, que los sujetos de este último curso están situados más a los extremos que los de octavo.

En los tres cursos hay escolares que no escriben ninguna aposición, característica ésta que se repetirá en los centros públicos, en los privados, en la variable sexo y en el nivel sociocultural.

Constatamos que las aposiciones, además de su frecuencia, presentan una gran diferencia con los calificativos y las frases preposicionales, ya que estos modificadores nominales van aumentando de acuerdo con la escolaridad. Las aposiciones, sin embargo, aumentan en octavo y descienden en COU, llegando incluso, en algunos casos, a obtener un índice menor que el de cuarto, como por ejemplo, los resultados de los centros públicos, que comentaremos más tarde.

CUADRO 6. 4. 2

COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS DE LAS APOSICIONES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LOS GRADOS DE ESCOLARIDAD

FUENTE DE VARIACIÓN	GRADOS DE LIBERTAD	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA DE CUADRADOS	F SNEDEC	PROB F
ENTRE GRUPOS	2	.1939	.0970	3.4037	.0361
DENTRO DE GRUPOS	137	3.9028	.0285	—	—
TOTAL	139	4.0967	—	—	—

Al ser la probabilidad de la F de Snedecor de .0361, son significativas las diferencias de medias de las aposiciones. La frecuencia de este índice es significativamente mayor en octavo que en cuarto, como queda demostrado por la prueba de Scheffé: en cuarto, .0356, en COU, .0506, en octavo, .1138.

CUADRO 6. 4. 3

APOSICIONES POR U-T EN LOS CENTROS PÚBLICOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.04	.07	200	.000 - .333
8.º	.07	.10	350	.000 - .333
COU	.02	.04	100	.000 - .118

No hay un aumento progresivo en el uso de aposiciones y el avance de los cursos, sino que la media más alta la alcanza octavo (.07), seguida de la de cuarto (.04) y de la de COU (.02); es decir, cuarto utiliza el doble de aposiciones en los centros públicos que COU. Así lo refleja el crecimiento: 350 en octavo, 200 en cuarto, 100 en COU.

En cuanto a las medidas de dispersión, octavo presenta la mayor desviación (.10), a continuación cuarto, (.07) y, por último, COU (.04). El rango de octavo y de cuarto coinciden (.000 - .333), el menor es el de COU (.000 - .118). Hay una gran variabilidad en el uso de las aposiciones en los tres cursos.

CUADRO 6. 4. 4

APOSICIONES POR U-T EN LOS CENTROS PRIVADOS

CURSOS	\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	.03	.06	37.5	.000 - .261
8.º	.21	.39	262.5	.000 - 1.444
COU	.08	.11	100	.000 - 278

En los centros privados, vuelve a cumplirse el hecho de que sea octavo el que presente mayor promedio (.21); sin embargo, COU (.08) supera a cuarto (.03). En los centros públicos el índice de cuarto es superior al de COU. Se mantiene el crecimiento muy alto en octavo (262.5), le sigue, aunque lejos, COU (100) y luego cuarto (37.5).

La mayor oscilación la experimenta octavo, cuya desviación es .39 y cuyo rango es de .000 - 1.444; le sigue la de COU, con desviación de .11 y rango .000 - .278 y, por último, cuarto con un rango muy próximo al de COU (.000 - .261) y una desviación menor (.06). Los escolares de COU se sitúan más en los extremos que los de cuarto, al presentar estos últimos una desviación inferior.

CUADRO 6. 4. 5

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS APOSICIONES POR UNIDAD
TERMINAL ENTRE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y LA PRIVADA

	ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
	\bar{X}	%	RANGO	\bar{X}	%	RANGO
4.º	.04	200	.000 - .333	.03	37.5	.000 - .261
8.º	.07	350	.000 - .333	.21	262.5	.000 - 1.444
COU	.02	100	.000 - .118	.08	100	.000 - .278

La enseñanza privada supera a la pública en los cursos de octavo y de COU, mientras que esta última lo hace en cuarto. Además en la privada los cursos de octavo e incluso el de cuarto alcanzan medias superiores a las de COU; en la pública el curso de octavo es el único que supera

a COU. En ambas enseñanzas, octavo es el que presenta un porcentaje muy alto de oposiciones por unidad terminal al compararlo con COU.

Al tener en cuenta el rango, vemos que coincide la mayor oscilación con los cursos de medias más altas de cada enseñanza: la privada muestra mayor oscilación en octavo y en COU; la pública, en cuarto. Debemos añadir que hay sujetos en todos los cursos de ambas enseñanzas que no utilizan ninguna oposición.

Las DIFERENCIAS DE MEDIAS fueron aplicadas a los promedios obtenidos por las oposiciones con la variable centro.

CUADRO 6. 4. 6

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LAS APOSICIONES POR UNIDAD TERMINAL
SEGÚN LA VARIABLE CENTRO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (PÚB)	90	.0496	.084	.009
GRUPO 2 (PRIV)	50	.1112	.261	.037

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
9.62	.000	- 2.06	138	.041	- 1.62	54.72	.111

Al tener varianzas distintas (.000), $t(54.72) = - 1.62$ $p = .111$, no hay significación entre las medias de las oposiciones.

También llevamos a cabo las diferencias de medias en cada uno de los cursos, los resultados son:

En cuarto: $t(58) = .68$ $p = .500$; al ser la probabilidad superior al nivel de significación establecido (.05), concluimos que las diferencias de medias obtenidas para las oposiciones por U-T en los centros públicos y privados no son significativas.

En octavo: $t(20.28) = - 1.61$ $p = .123$; las diferencias de medias no son significativas.

En COU: $t(11.42) = - 1.88$ $p = .086$; no hay significación para las medias de las oposiciones.

Los promedios de las aposiciones, teniendo en cuenta la variable tipo de centro, no son estadísticamente significativos.

CUADRO 6. 4. 7

APOSICIONES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.04	.06	.000 - .261	.04	.07	.000 - .333
8.º	.18	.33	.000 - 1.444	.05	.08	.000 - .294
COU	.06	.09	.000 - .278	.04	.08	.000 - .214

Observamos que el curso de octavo es el que obtiene el promedio mayor en ambos sexos, pero con diferencias; en los escolares de sexo masculino se establecen más distancias entre las medias de los tres cursos, mientras que en los de sexo femenino están más próximas; cuarto y COU presentan el mismo promedio (.04). Los sujetos de sexo masculino superan a los de sexo femenino en octavo y en COU, mientras que en cuarto coinciden (.04).

Las medidas de dispersión son más amplias en los de sexo masculino de octavo (.33; .000 - 1.444) y de COU (.09; .000 - .278), mientras que en los de sexo femenino lo son en cuarto (.07; .000 - .333). Las dispersiones altas de octavo y de COU coinciden con promedios altos en los de sexo masculino, con la excepción de cuarto que presenta la misma media en ambos sexos: las escolares alcanzan mayor variabilidad tanto en la desviación como en el rango.

CUADRO 6. 4. 8

COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LAS APOSICIONES POR UNIDAD TERMINAL
SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	N	\bar{X}	S	ERROR
GRUPO 1 (MASC)	70	.0999	.228	.027
GRUPO 2 (FEM)	70	.0433	0.76	.009

VALOR F	PROB t	VARIANZAS IGUALES			VARIANZAS DISTINTAS		
		VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB	VALOR t	GRADOS DE LIBERTAD	PROB
0.95	.000	1.97	138	.050	1.97	84.23	.052

Como las varianzas son distintas (.000), $t(84.23) = 1.97$ $p = .052$, no se establece significación entre las medias obtenidas por las aposiciones para la variable sexo, pues la probabilidad de la t de Student (.052) es superior al margen establecido (.05).

Las diferencias de medias de estas dos variables en cada uno de los cursos dieron los resultados siguientes:

En cuarto: $t(58) = -.12$ $p = .909$; como la probabilidad es superior al nivel de significación a .05, podemos concluir que las diferencias de medias obtenidas no son significativas.

En octavo: $t(32.22) = 2.08$ $p = .045$; en este curso, por el contrario, sí son significativas, pues la probabilidad de la t de Student es inferior al nivel de significación establecido.

En COU: $t(18) = .54$ $p = .599$; no hay significación para las medias de las aposiciones.

La variable sexo resultó ser significativa sólo para el curso de octavo.

CUADRO 6. 4. 9

APOSICIONES POR U-T DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A LOS CENTROS PÚBLICOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.03	.05	.000 - .211	.05	.09	.000 - .333
8.º	.08	.11	.000 - .333	.05	.09	.000 - .294
COU	.03	.05	.000 - .118	.00	.00	.000 - .000

La variable sexo en los centros públicos arroja medias más bajas que para el total de la población, con excepción de cuarto femenino (.05).

Los sujetos de sexo masculino presentan medias superiores en octavo y en COU, frente a los de sexo femenino que lo hacen en cuarto. Debemos señalar que los escolares de cuarto y de COU obtienen la misma media (.03); en octavo asciende (.08). Sin embargo, las escolares presentan el mismo promedio en cuarto y en octavo (.05); en COU no utilizan ninguna aposición.

Las medidas de dispersión son amplias, pues la desviación (.11) y el rango más altos (.000 - .333) se dan en octavo masculino, le sigue cuarto y octavo femeninos, que obtienen la misma desviación (.09) y rangos diferentes: .000 - .333 en cuarto (el mismo que en octavo masculino) y .000 - .294 en octavo; por último, cuarto y COU masculinos, con desviación de .05 y con rangos de .000 - .211 en cuarto y .000 - .118 en COU.

CUADRO 6. 4. 10

APOSICIONES POR UNIDAD TERMINAL DE LOS ESCOLARES PERTENECIENTES A LOS CENTROS PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	MASCULINO			FEMENINO		
	\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	.05	.08	.000 - .261	.01	.02	.000 - .056
8.º	.37	.51	.000 - 1.444	.05	.05	.000 - .133
COU	.09	.11	.000 - .278	.08	.11	.000 - .214

En los centros privados la variable sexo obtiene una mayor regularidad que en los centros públicos, porque los escolares superan en todos los cursos a las escolares. Llama la atención la media tan alta que presenta octavo masculino (.37) frente al femenino (.05) y al resto de las medias en los demás cursos de ambos sexos. También debemos decir que en los de sexo femenino hay un progreso en el uso de las aposiciones en relación con los cursos: .01 en cuarto, .05 en octavo, .08 en COU, hecho que no se repite en el análisis de las aposiciones.

Los de sexo masculino presentan medidas de dispersión más amplias. Se repite el hecho de que en todos los cursos haya sujetos de ambos sexos que no utilicen ninguna aposición. Los escolares obtienen la dispersión más alta en octavo (.51; .000 - 1.444), luego en COU (.11; .000 - .278) y a continuación, en cuarto (.08; .000 - .261). Las escolares: la mayor, en COU (.11; .000 - 214), a continuación, en octavo (.05; .000 - 133) y en cuarto (.02; .000 - .056); es decir, tanto en los de sexo masculino como femenino hay una relación entre las medidas de tendencia central y las medidas de dispersión.

CUADRO 6. 4. 11

COMPARACIÓN DE LAS APOSICIONES POR UNIDAD TERMINAL ENTRE LOS CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO

	ENSEÑANZA PÚBLICA				ENSEÑANZA PRIVADA			
	MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO		FEMENINO	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
4.º	.03	.05	.05	.09	.05	.08	.01	.02
8.º	.08	.11	.05	.09	.37	.51	.05	.05
COU	.03	.05	.00	.00	.09	.11	.08	.11

Comparando a los escolares de cada sexo en las dos enseñanzas, observamos que los de sexo masculino de los centros públicos superan en todos los cursos a los del mismo sexo en la enseñanza privada. Sin embargo, en los de sexo femenino no hay tanta regularidad, porque en cuarto, la pública (.05) sobrepasa a la privada (.01); en octavo, obtienen la misma media (.05) y en COU, la privada (.08) supera a la pública (.00); en cada curso de sexo femenino hay una situación diferente.

Los de la enseñanza privada de sexo masculino presentan mayor desviación en todos los cursos que los de la pública, obteniendo también medias más altas. Los de la enseñanza pública de sexo femenino presentan mayor dispersión que los de la privada en cuarto y en octavo, mientras que en COU ocurre lo contrario, los de la privada (.11) superan a la pública (.00), ya que en este tipo de enseñanza, ningún sujeto utiliza aposiciones.

CUADRO 6. 4. 12

APOSICIONES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.04	.08	66.7	.000 - .333
	M	.01	.02	16.7	.000 - .053
	A	.06	.08	100	.000 - .261

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	.15	.30	187.5	.000 - 1.444
	M	.04	.05	50	.000 - .113
	A	.08	.10	100	.000 - .333

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.02	.05	16.7	.000 - .118
	M	.04	.07	33.3	.000 - .118
	A	.12	.14	100	.000 - .278

En cuarto, la media mayor la presenta el estrato alto (.06), le sigue el bajo (.04) y después el medio (.01). El crecimiento es de 100, 66.7 y 16.7 para los niveles alto, bajo y medio respectivamente. La desviación más amplia la obtienen por igual los niveles alto y bajo (.08) y la más baja, el nivel medio; el rango alcanza la mayor oscilación en el bajo (.000 - .333), a continuación, en el alto (.000 - .261) y, en último lugar, en el medio (.000 - .053).

Para el curso de octavo, el nivel bajo presenta la media mayor (.15), y la menor, el medio (.04). El crecimiento es de 187.5 para el bajo, de 100 para el alto y de 50 para el medio. Las

medidas de dispersión coinciden entre sí y con las medias, de tal manera que la mayor variabilidad se da en el nivel bajo (.30; .000 - 1.444) y la menor, en el medio (.05; .000 - .133).

El curso de orientación universitaria presenta una progresión en el uso de aposiciones según se asciende de nivel; así lo indican las medias: .02 para el nivel bajo, .04 para el medio, .12 para el alto. Sin embargo, en los dos cursos restantes no ocurre lo mismo, sino que el estrato medio es el que obtiene la media menor; el promedio más alto es para el estrato alto en cuarto y para el bajo en octavo. El crecimiento se da principalmente de octavo a COU (33.3 a 100). La variabilidad más amplia es la del nivel alto y la menor, la del bajo, según lo indican las dos medidas de dispersión utilizadas.

Teniendo en cuenta cada estrato, no hay un crecimiento progresivo en el empleo de aposiciones según los cursos; para el nivel bajo sus medias son .04 en cuarto, .15 en octavo, .02 en COU; para el medio: .01 en cuarto, .04 en octavo y en COU; sin embargo, debemos señalar que sí se da esa progresión en el nivel alto: .06, .08, .12 en los tres cursos respectivamente.

El análisis de varianza (ANOVA) nos indica que no son significativas las diferencias de los promedios de los tres niveles de cada curso; por ser la probabilidad de la F de Snedecor superior al nivel alfa de significación .05. En cuarto, $F(2, 57) = 1.3445$ $p = .2688$; en octavo, $F(2, 57) = .8934$ $p = .4149$ y en COU, $F(2, 17) = 2.0930$ $p = .1540$.

Al hacer otros análisis de varianza de cada nivel en los tres cursos, comprobamos que para el nivel bajo: $F(2, 77) = 2.5524$ $p = .0845$ no hay significación por ser la probabilidad de la F de Snedecor superior a .05.

Para el estrato medio $-F(2, 33) = 1.6272$ $p = .2119-$ tampoco son significativas las diferencias de medias.

Para el nivel alto $-F(2, 21) = .6291$ $p = .5428-$ no son significativas las diferencias de promedios de las aposiciones ya que superan el índice de significación. Por tanto, las diferencias de medias de cada estrato en los tres cursos no son significativas estadísticamente para las aposiciones.

CUADRO 6. 4. 13

APOSICIONES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL
PARA LOS CENTROS PÚBLICOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.04	.08	100	.000 - .333
	M	.01	.03	25	.000 - .053
	A	.04	.02	100	.032 - .057

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	.07	.10	63.6	.000 - .333
	M	.03	.05	27.3	.000 - .125
	A	.11	.16	100	.000 - .333

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	.02	.05	—	.000 - .118
	M	.00	.00	—	.000 - .000
	A	—	—	—	—

En los centros públicos, en cuarto, el nivel bajo y el alto presentan la misma media (.04) y el nivel medio, la menor (.01). El crecimiento es de 100 para el bajo y el alto, y de 25 para el medio. Las medidas de dispersión nos muestran que hay una mayor variabilidad en el estrato bajo (.08; .000 - .333), luego en el medio (.03; .000 - .053), por último, en el alto (.02; .032 - .057). Es necesario notar que en el nivel alto, todos los escolares escriben aposiciones, hecho totalmente infrecuente porque en el resto de nuestra muestra el mínimo del rango siempre es cero (.000), con esta excepción y la del nivel alto masculino de octavo.

En el curso de octavo, nos encontramos que la media mayor es para el nivel alto (.11), la menor para el medio (.03); así lo muestra el crecimiento: 63.3, 27.3, 100 para los niveles bajo, medio y alto respectivamente. La desviación más alta corresponde al nivel alto (.16), después al bajo (.10) y finalmente al medio (.05). El rango presenta la mayor oscilación en los niveles bajo y alto (.000 - .333) y la menor, en el medio (.000 - .125).

En COU sólo tenemos datos para el nivel bajo con una media insignificante (.02) si la comparamos con las obtenidas en cuarto y en octavo, pero con una variabilidad amplia (.05; .000 - .118). En el nivel medio, ningún escolar escribe aposiciones y en el alto de la enseñanza pública no hay ningún sujeto.

Teniendo en cuenta cada estrato, no se cumple el aumento progresivo en el uso de aposiciones según se avanza de curso, pues para el bajo las medias son de: .04, .07, .02 en cuarto, en octavo y en COU respectivamente; para el medio: .01, .03 y .00; para el alto: .04 en cuarto y .11 en octavo; sólo hay progresión en este caso.

CUADRO 6. 4. 14

APOSICIONES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL
PARA LOS CENTROS PRIVADOS

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
4.º	B	.00	.00	—	.000 - .000
	M	.01	.02	16.7	.000 - .053
	A	.06	.09	100	.000 - .261

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
8.º	B	.48	.58	800	.000 - 1.444
	M	.06	.06	100	.000 - .133
	A	.06	.05	100	.000 - .143

		\bar{X}	S	CREC %	RANGO
COU	B	—	—	—	—
	M	.06	.07	50	.000 - .188
	A	.12	.14	100	.000 - .278

Para la enseñanza privada en los cursos de cuarto y de COU hay un aumento en el uso de aposiciones según los tres estratos establecidos; en cuarto, las medias son: .00 para el bajo, .01 para el medio, .06 para el alto; en COU, para el medio, .06, para el alto, .12; es decir, hay un crecimiento doble entre el nivel medio y el alto. Sin embargo en octavo, la media mayor es para

el nivel bajo (.48), la menor, para el medio y para el alto, que obtienen la misma (.06). Debemos destacar que la frecuencia en el uso de aposiciones en octavo para el nivel bajo es muy alta y alejada del resto, por eso su crecimiento es de 800, frente al 100 obtenidos por los dos niveles restantes del mismo curso.

Las medidas de dispersión nos indican que en cuarto el nivel alto (.09; .000 - .261) alcanza mayor dispersión que el nivel medio (.02; .000 - .053), ya que en el bajo no hay ningún sujeto que utilice aposiciones. En octavo destaca la desviación (.58) y el rango del nivel bajo (.000 - 1.444), frente a las medidas de dispersión de los estratos medio y alto, que están muy próximas; es normal que haya mayor dispersión en el nivel bajo, ya que su promedio también es muy alto. COU presenta mayor variabilidad en el nivel alto (.14; .000 - .278) que en el medio (.07; .000 - .188).

CUADRO 6. 4. 15

COMPARACIÓN DE LAS APOSICIONES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA VARIABLE TIPO DE CENTRO

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.04	.08	.000 - .333	.00	.00	.000 - .000
	M	.01	.03	.000 - .053	.01	.02	.000 - .053
	A	.04	.02	.032 - .057	.06	.09	.000 - .261

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	.07	.10	.000 - .333	.48	.58	.000 - 1.444
	M	.03	.05	.000 - .125	.06	.06	.000 - .133
	A	.11	.16	.000 - .333	.06	.05	.000 - .143

		ENSEÑANZA PÚBLICA			ENSEÑANZA PRIVADA		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C O U	B	.02	.05	.000 - .118	–	–	–
	M	.00	.00	.000 - .000	.06	.07	.000 - .188
	A	–	–	–	.12	.14	.000 - .278

Si comparamos las dos modalidades de enseñanza, podemos señalar que en cuarto, la enseñanza pública (.04) supera a la privada (.00) en el nivel bajo, pero ocurre lo contrario en el alto: la privada (.06), la pública (.04); en el nivel medio obtienen la misma media (.01). En octavo, la enseñanza privada sobrepasa a la pública (.07, .03) en el nivel bajo (.48) y en el medio (.06); ésta última lo hace en el alto (.11 frente a .06). En COU, la privada (.06) supera a la pública (.00) en el nivel medio, el único nivel en que coinciden en este curso. En total, de siete estratos que se pueden comparar, cuatro son superados por la privada, dos por la pública y en uno obtienen idéntico promedio.

Las medidas de dispersión se caracterizan porque el nivel medio de cuarto y de octavo muestran oscilaciones similares en las dos enseñanzas; la variabilidad de COU no se puede comparar, ya que ningún sujeto de la enseñanza pública utiliza aposiciones en su composición. El nivel bajo de cuarto alcanza mayor dispersión en la enseñanza pública, mientras que en octavo lo hace la privada. El nivel alto en cuarto presenta mayor oscilación en la enseñanza privada; sin embargo, en octavo, la enseñanza pública obtiene resultados de mayor dispersión.

La enseñanza privada en cuarto y en COU consigue un crecimiento progresivo en el uso de aposiciones según se avanza en la escolaridad; la pública no lo hace en ningún curso. Teniendo en cuenta cada estrato, no aumenta la frecuencia de aposiciones con respecto al avance de los cursos en las dos enseñanzas.

CUADRO 6. 4. 16

APOSICIONES POR UNIDAD TERMINAL SEGÚN EL NIVEL SOCIOCULTURAL Y LA
VARIABLE SEXO

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
4.º	B	.03	.06	.000 - .211	.05	.09	.000 - .333
	M	.02	.03	.000 - .053	.01	.02	.000 - .053
	A	.06	.10	.000 - .261	.04	.01	.000 - .056

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
8.º	B	.23	.40	.000 - 1.444	.06	.09	.000 - .294
	M	.03	.05	.000 - .125	.06	.06	.000 - .133
	A	.16	.10	.071 - .333	.02	.03	.000 - .063

		MASCULINO			FEMENINO		
		\bar{X}	S	RANGO	\bar{X}	S	RANGO
C O U	B	.03	.05	.000 - .118	.00	.00	.000 - .000
	M	.04	.05	.000 - .083	.04	.08	.000 - .188
	A	.28	—	.278	.07	.12	.000 - .214

Al tener en cuenta la variable sexo, se observa que los sujetos de sexo masculino superan a los del sexo femenino en seis estratos mientras que el femenino lo hace en dos; ambos obtienen la misma media (.04) en el nivel medio de COU.

En cuarto, los escolares consiguen índices mayores en el nivel medio (.02, .01) y en el alto (.06, .04); las escolares lo hacen en el bajo (.05, .03). En octavo, los estratos bajo (.23, .06) y alto (.16, .02) de los chicos alcanzan medias más altas; las chicas los superan en el nivel medio (.06, .03). En el estrato medio de COU presentan igual promedio (.04), mientras que en el bajo (.03) y en el alto (.28) los de sexo masculino sobrepasan a los de sexo femenino (.00 y .07). Es preciso

hacer una matización porque el nivel alto masculino de COU está compuesto por un solo sujeto, de ahí que .28 no sea la media, sino el resultado de ese escolar.

Las medidas de dispersión están en relación con las medias. Así, en cuarto, el nivel alto masculino alcanza la variabilidad más amplia y el femenino lo hace en el bajo. Lo mismo ocurre en octavo masculino, que la media más alta es para el estrato bajo, sin embargo los niveles bajo y medio de sexo femenino obtienen la misma media (.06) y es el nivel bajo el que presenta una dispersión mayor. En COU femenino, la media más alta es para el nivel alto, así como su variabilidad; mientras que los de sexo masculino, el estrato alto presenta el promedio mayor, pero sin ninguna oscilación porque este estrato está compuesto por un solo escolar.

En los sujetos de sexo masculino observamos que, teniendo en cuenta cada estrato según los cursos, hay una relación asociativa entre el uso de aposiciones y el avance en la escolaridad en los niveles medio y alto; por el contrario, los de sexo femenino no experimentan esa progresión en ninguno de los estratos.

6. 5. ESTUDIO DE CORRELACIÓN DE PEARSON (*r*)

La correlación es una medida de la relación entre dos variables. La correlación de Pearson (*r*) oscila entre 1 a - 1. La primera cifra indica la cuantía de la correlación, un coeficiente de .000 indica la ausencia total de relación entre las dos variables; el signo + indica una correlación directa, esto es, al aumentar una variable, aumenta la otra, o al disminuir una, disminuye la otra variable; el signo menos, indica una relación inversa, al aumentar una, disminuye la otra variable. La segunda nos expresa la probabilidad de significación en la relación de las dos variables, si es menor de .05 hay significación que lo expresamos con un asterisco (*), si es inferior a .01, lo expresamos con dos asteriscos (**).

CUADRO 6. 5. 1

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN ENTRE LA LONGITUD DE LA U-T Y DE LA CLÁUSULA Y LOS TRES MODIFICADORES NOMINALES EN TODO EL GRUPO

	ADJETIVOS CALIF/U-T	ADJETIVOS POSES/U-T	FRASES PREP/U-T	APOSICIO- NES/U-T
LONGITUD DE LA U-T	.6295 p= .000**	.2841 p= .001**	.5989 p= .000**	.3317 p= .000**
LONGITUD DE LA CLÁUSULA	.5152 p= .000**	.2435 p= .004**	.7532 p= .000**	.2982 p= .000**

* .05

** .01

El análisis de correlación de Pearson (r) muestra que la longitud de la U-T y de la cláusula están altamente relacionada con el uso de los cuatro modificadores nominales, como lo indica la probabilidad de significación de .01.

La correlación más alta (.7532) se produjo entre la longitud de la cláusula y las frases preposicionales por U-T; esto indica que el aumento de la longitud de la cláusula está muy relacionado con un empleo mayor de frases preposicionales. La correlación que le sigue es entre la longitud de la U-T y los calificativos (.6295), en la que observamos que el aumento de la longitud de la U-T depende de la frecuencia con que se usa este modificador. Igual ocurre con la longitud de la U-T y las frases preposicionales (.5989) y entre la longitud de la cláusula y los calificativos (.5152). En menor medida sucede entre la longitud de la U-T y las aposiciones (.3317) y entre este mismo modificador y la longitud de cláusula (.2982). Y la correlación menor se establece entre los posesivos y las dos índices, para la longitud de la U-T es de .2841 y para la longitud de la cláusula es de .2435.

Con este análisis de correlación sabemos que el aumento o disminución de la longitud de la U-T y de la cláusula depende del mayor o menor empleo de estos cuatro modificadores nominales. Véliz (1986: 109) llega a los mismos resultados en su análisis: obtiene una correlación alta entre la longitud de las dos unidades y los modificadores nominales, sobre todo, calificativos, frases preposicionales y posesivos; mientras que con los participios-adjetivos y las aposiciones la correlación es menor. De ahí que concluya que la expansión de las dos unidades puede ser atribuida a una mayor frecuencia de estos tres modificadores nominales, los que –incrustados a los sustantivos– van haciendo más compleja las frases nominales contenidas en ellas.

La segunda correlación que llevamos a cabo es entre las variables sociales y los cuatro modificadores nominales para comprobar cuáles están relacionados o son independientes.

CUADRO 6. 5. 2

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN ENTRE LAS CUATRO VARIABLES SOCIALES: CURSO, CENTRO, SEXO, NIVEL SOCIOCULTURAL Y LOS TRES MODIFICADORES NOMINALES EN TODO EL GRUPO

	ADJETIVOS CALIF/U-T	ADJETIVOS POSES/U-T	FRASES PREP/U-T	APOSICIONES/U-T
CURSO	.4098 p= .000**	.2469 p= .003**	.4021 p= .000**	.1010 p= .235
CENTRO	.2244 p= .008**	.0009 p= .991	.0767 p= .368	.1726 p= .041*
SEXO	.0351 p= .681	.1086 p= .202	.0256 p= .764	-1656 p= .050*
NIVEL	.2463 p= .003**	-0453 p= .595	.1877 p= .026*	-0617 p= .469

* .05

** .01

Con este análisis de correlación vemos que la variable curso está relacionada con tres de los modificadores a nivel alfa .01. La más alta es con los calificativos (.4898), le siguen las frases preposicionales (.4021) y, por último, los posesivos (.2469).

La variable centro únicamente establece relación con el uso de los calificativos a nivel alfa .01; la correlación es de .2244. Y con las aposiciones a nivel .05, cuya correlación es más baja .1726.

La variable sexo sólo está relacionada con las aposiciones (- 1656), pero el margen de significación es muy reducido .050.

La variable sociocultural muestra relación con los calificativos a nivel alfa .01, cuya correlación es de .2463; con las frases preposicionales a .05, su correlación es menor (.1877). El resto de los elementos son independientes.

La variable sexo es la que influye menos en el empleo de estos modificadores, la escolaridad es la que contribuye más fuertemente en el empleo de los modificadores nominales, y las variables centro y nivel sociocultural están relacionadas con dos de estos modificadores.

CAPÍTULO VII

COMPARACIÓN CON LOS RESULTADOS SOBRE MADUREZ SINTÁCTICA OBTENIDOS EN OTRAS INVESTIGACIONES EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL

Se han realizado varios trabajos para investigar y poder evaluar la madurez sintáctica de los escolares tanto en inglés como en español; de ahí que establezcamos comparaciones para conocer si hay algunos patrones que se mantienen constantes en las estructuras sintácticas de los estudiantes de distintos cursos. En el mundo hispánico, siguiendo los presupuestos teóricos de Hunt, se han llevado a cabo investigaciones, como hemos dicho, en Chile, en Santiago de los Caballeros (República Dominicana), en México, en Puerto Rico y en Tenerife.

7. 1. COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS

7. 1. 1. SEGÚN LA VARIABLE CURSO

CUADRO 7. 1

COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL

	HUNT (1965)			HUNT (1970)			TENERIFE		
	L/UT	L/CL	CL/UT	L/UT	L/CL	CL/UT	L/UT	L/CL	CL/UT
4.º	8.51	6.60	1.29	5.42	5.19	1.04	9.23	5.24	1.78
8.º	11.34	8.10	1.42	9.84	6.79	1.43	12.01	5.59	2.17
COU	14.40	8.60	1.68	11.30	7.85	1.44	13.61	6.31	2.17

Según los datos de Hunt (1965, 1970), presentados por Stewart (1978 b: 38), podemos comprobar que hay unos patrones sintácticos que se mantienen en ambas lenguas en cuanto a la longitud de la U-T y de la cláusula y en cuanto a la proporción de subordinación de cláusulas. Observamos, además, que la variable escolaridad es la que influye de manera sobresaliente en el aumento de la complejidad sintáctica, pues tanto en una lengua como en la otra los tres índices primarios van aumentando según se asciende de curso.

El primer índice –longitud de la U-T– presenta un número de palabras similar en inglés y español; sin embargo, en los índices segundo y tercero, hay mayor oscilación, debido principalmente a que Hunt no considera cláusulas a las que llevan formas no personales del verbo, mientras que en trabajos posteriores de Puerto Rico y de Tenerife hemos entendido por cláusula también aquellas constituidas por formas verbales finitas; es por lo que en inglés aumenta el número de palabras por cláusula y disminuye la proporción de cláusulas por U-T mientras que en español ocurre lo contrario: disminuye la longitud de la cláusula y aumenta el tercer índice (Cl/U-T).

CUADRO 7. 2

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS TRES ÍNDICES PRIMARIOS EN CENTROS PRIVADOS DE CONCEPCIÓN, DE TENERIFE Y DE PUERTO RICO

	CONCEPCIÓN			TENERIFE			PUERTO RICO		
	L/UT	L/CL	CL/UT	L/UT	L/CL	CL/UT	L/UT	L/CL	CL/UT
4.º	7.33	5.77	1.27	9.56	5.36	1.82	7.73	6.11	1.26
8.º	10.48	7.25	1.45	13.97	5.68	2.48			
COU	10.04	7.97	1.77	15.39	6.63	2.17			

Los resultados de Concepción (Chile) y de Tenerife parecen demostrar que hay unas constantes que se mantienen en español en cuanto a la madurez sintáctica, porque aumenta el número de palabras por U-T y por cláusula y el número de cláusulas por U-T, según se va ascendiendo en la escolaridad, con algunas excepciones. En el caso de Puerto Rico, del que solamente se dispone de datos para cuarto grado, la comparación no puede llevarse a cabo.

Atendiendo al primer índice observamos que hay un aumento en el número de palabras por U-T según se avanza de curso, excepto en Concepción, pues octavo presenta una media mayor (10.48) que el último curso (10.04). Al comparar los promedios de cada grado en las tres zonas, podemos señalar que los escolares de Tenerife escriben las unidades terminales con mayor número de palabras.

El segundo índice presenta un crecimiento progresivo de acuerdo con los cursos en Concepción, pero no en Tenerife, octavo (5.68) obtiene un promedio mayor que COU (6.63). En cuarto el índice más alto lo alcanza Puerto Rico, mientras que en octavo y en COU el mayor es para Concepción.

En el promedio de cláusulas por U-T también se produce un aumento paulatino según los grados en Concepción, pues en Tenerife la media conseguida por octavo (2.48) es superior a la de COU (2.17). En este segundo índice, los escolares de Tenerife presentan medias más altas en los tres cursos. Que el tercer índice sea superior en Tenerife puede deberse a que en Concepción sólo se analizaron como cláusulas aquellas que tuvieran verbos en forma personal, mientras que nosotros hemos considerado tanto éstas como las que están constituidas por verbos en forma no personal, excepto, por supuesto, las perífrasis verbales.

CUADRO 7. 3
COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS EN CENTROS PÚBLICOS DE
MÉXICO Y DE TENERIFE

	MÉXICO			TENERIFE (1991)			TENERIFE		
	L/U-T	L/CL	CL/U-T	L/U-T	L/CL	CL/U-T	L/U-T	L/CL	CL/U-T
4.º	11.19	5.95	1.93	10.7	5.3	2.1	9.06	5.17	1.77

Haciendo una comparación parcial de los índices primarios en centros públicos, destaca el hecho de que los tres índices de cuarto son superiores en México que en Tenerife, con la excepción del promedio de cláusulas por unidad terminal –tercer índice– que es superior en Tenerife (1991)¹.

CUADRO 7. 4
COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS EN CENTROS PÚBLICOS Y
PRIVADOS DE SANTIAGO DE LOS CABALLEROS Y DE TENERIFE

	SANTIAGO DE LOS CABALLEROS			TENERIFE		
	L/U-T	L/CL	CL/U-T	L/U-T	L/CL	CL/U-T
8.º	9.30	6.53	1.43	12.01	5.59	2.17

La comparación indica que Santiago de los Caballeros (República Dominicana) supera a Tenerife en la longitud de la cláusula, mientras que Tenerife lo hace en los dos índices restantes.

Estos cuadros anteriores presentan resultados aproximados en los tres índices primarios de las cinco comunidades de habla estudiadas; parece, por tanto, que existen constantes en la madurez sintáctica de los escolares del ámbito hispánico según los cursos y las edades.

¹ Los análisis realizados en Tenerife (1991, 1992, 1993) que hemos utilizado para este capítulo de comparación han sido extraídos de calas relativamente pequeñas, en contraste con los datos de la presente investigación que proceden del análisis de un *corpus* producido por una muestra representativa.

7. 1. 2. SEGÚN LAS VARIABLES CURSO Y CENTRO

CUADRO 7. 5

COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS EN SANTIAGO DE LOS CABALLEROS Y TENERIFE SEGÚN LA ESCOLARIDAD Y TIPO DE CENTRO

OCTAVO	SANTIAGO DE LOS CABALLEROS		TENERIFE	
	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO
L/U-T	9.36	9.23	11.03	13.97
L/CL	6.64	6.42	5.55	5.68
CL/U-T	1.42	1.44	2.01	2.48

En Santiago de los Caballeros la enseñanza pública supera ligeramente a la privada en los dos primeros índices, mientras que en Tenerife, ocurre todo lo contrario, la privada sobresale a la pública en los tres índices.

Los escolares de Tenerife presentan medias mayores en primer y tercer índices y en los dos tipos de enseñanza, mientras que en el segundo –longitud de la cláusula– los sujetos de ambos centros de Santiago de los Caballeros superan a los de Tenerife.

CUADRO 7. 6

COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS EN CHILE Y EN TENERIFE SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD Y TIPO DE CENTRO

4.º MEDIO O COU	CHILE		TENERIFE	
	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO
L/U-T	15.92	13.83	12.98	15.39
L/CL	8.01	7.72	5.98	6.63
CL/U-T	1.97	1.78	2.18	2.17

En Chile la enseñanza pública presenta medias más altas en los tres índices y son significativas para la longitud de la U-T y para el promedio de cláusulas por U-T. Sin embargo, en Tenerife es la enseñanza privada la que muestra promedios mayores, excepto en el promedio

de cláusulas por U-T que la pública (2.18) supera mínimamente a la privada (2.17); pero las diferencias de medias de este curso no son estadísticamente significativas, teniendo en cuenta la variable centro.

Comparando las dos comunidades de habla, vemos que en los centros públicos, la longitud de la U-T y de la cláusula es mayor en Chile, mientras que el tercer índice —cláusulas por U-T— es más alto en Tenerife, lo que puede deberse al concepto diferente de cláusula que se ha manejado en estas dos zonas.

En los centros privados, el primero y el tercer índices son superiores en Tenerife, mientras que el segundo alcanza una media más alta en Chile.

7. 1. 3. SEGÚN LAS VARIABLES CURSO Y SEXO

CUADRO 7. 7

ÍNDICES PRIMARIOS EN CENTROS PRIVADOS DE PUERTO RICO Y DE TENERIFE
SEGÚN LA VARIABLE SEXO EN CUARTO CURSO

CUARTO	PUERTO RICO		TENERIFE	
	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO
L/U-T	6.22	9.19	9.85	9.26
L/CL	5.39	6.83	5.40	5.32
CL/U-T	1.16	1.34	1.82	1.81

La variable sexo en el curso de cuarto se distribuye de modo diferente, porque las escolares de Puerto Rico obtienen medias más altas en los tres índices, mientras que son los escolares en Tenerife quienes alcanzan promedios mayores.

CUADRO 7. 8

COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS DE OCTAVO EN SANTIAGO DE LOS CABALLEROS Y EN TENERIFE SEGÚN LAS VARIABLES ESCOLARIDAD, CENTRO Y SEXO

OCTAVO	SANTIAGO DE LOS CABALLEROS				TENERIFE			
	PÚBLICO		PRIVADO		PÚBLICO		PRIVADO	
	MASC	FEM	MASC	FEM	MASC	FEM	MASC	FEM
L/U-T	9.35	9.37	9.80	8.66	11.7	10.9	14.0	13.9
L/CL	6.88	6.39	6.76	6.08	5.99	5.12	6.10	5.26
CL/U-T	1.36	1.47	1.45	1.42	1.87	2.15	2.34	2.62

En Santiago de los Caballeros, las escolares de centro privado sobrepasan a los escolares en la longitud de la U-T; en los centros públicos lo hacen las escolares tanto en este índice como en la proporción de cláusulas por U-T; en cuanto a las variables centro y sexo no hay una distribución regular en los tres índices primarios.

En Tenerife, los de sexo femenino de centros públicos y privados obtienen medias inferiores en los dos primeros índices: longitud de la U-T y de la cláusula, únicamente sobrepasan en el tercer índice.

Al comparar estas dos comunidades de habla, observamos que en Santiago de los Caballeros la distribución de sexo, teniendo en cuenta el tipo de enseñanza, es menos regular que en Tenerife, pues en ésta última, los escolares superan a las escolares en los dos primeros índices, las escolares lo hacen en el tercero.

En octavo las variables centro y sexo no se distribuyen de una manera regular ni en Santiago de los Caballeros ni en Tenerife.

CUADRO 7. 9

ÍNDICES PRIMARIOS EN CHILE Y EN TENERIFE SEGÚN LAS VARIABLES
ESCOLARIDAD Y SEXO EN EL ULTIMO CURSO DE SECUNDARIA

4.º MEDIO O COU	CHILE		TENERIFE			
	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO		FEMENINO	
L/U-T	16.01	14.76	16.2	12.12	19.2	15.09
L/CL	8.23	7.64	5.8	6.07	5.9	6.59
CL/U-T	1.93	1.91	2.8	2.01	3.4	2.34

La variable sexo se comporta de modo diferente en Chile y en Tenerife, pues en el primero, los escolares superan a las escolares en los índices primarios; las diferencias de medias de los dos primeros índices son significativas estadísticamente. Por el contrario, en el segundo, las escolares lo hacen en los tres índices según indican los resultados de los dos trabajos realizados en esta zona; las diferencias de medias según la variable sexo solamente fueron significativas para el primer índice en este curso.

7. 1. 4. SEGÚN LAS VARIABLES CURSO Y NIVEL SOCIOCULTURAL

CUADRO 7. 10

COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS DE CUARTO CURSO EN CENTROS PÚBLICOS SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL EN TRES ZONAS DE MÉXICO Y EN TENERIFE

CUARTO		MÉXICO								
		DISTRITO FEDERAL			GUANAJUATO			SALTILLO		
		BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO
L/U-T	11.1	9.59	11.6	10.54	8.96	12.0	10.9	8.11	10.9	
L/CL	7.89	7.11	10.8	7.91	5.65	7.24	9.11	5.87	8.66	
CL/U-T	1.54	1.35	1.10	1.35	1.58	1.68	1.24	1.39	1.32	

CUARTO		TENERIFE		
		BAJO	MEDIO	ALTO
L/U-T	9.10	9.93	6.30	
L/CL	5.20	5.50	4.10	
CL/U-T	1.77	1.83	1.55	

La comparación la realizamos con los resultados obtenidos en Tenerife en los centros públicos según la variable sociocultural, a pesar de que el trabajo de México (Herrera Lima *et alii*, 1990) habla de nivel socioeconómico. Nosotros a través de los parámetros estudios y profesión de ambos padres distinguimos varios niveles socioculturales².

Los resultados demuestran que la variable socioeconómica en México y sociocultural en Tenerife no es pertinente para diferenciar los tres índices primarios en cuarto curso; únicamente en Guanajuato y en el tercer índice —cláusulas por U-T— hay un aumento progresivo de acuerdo

² Se recordará que, lamentablemente, nos fue imposible trabajar con el parámetro de base ingresos por la dificultad de acceder a esa información a través de los niños y de los datos archivados en los centros.

con los estratos, pero sin que las diferencias de medias lleguen a ser estadísticamente significativas.

CUADRO 7. 11
COMPARACIÓN DE LOS TRES ÍNDICES PRIMARIOS DE ÚLTIMO CURSO DE
SECUNDARIA SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL
EN CHILE Y EN TENERIFE

4.º MEDIO O COU	CHILE			TENERIFE		
	BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO
L/U-T	15.91	15.09	14.66	12.03	14.49	14.38
L/CL	7.99	7.94	7.82	6.03	6.10	7.25
CL/U-T	1.98	1.88	1.86	2.00	2.39	2.00

Podemos establecer una segunda comparación con los resultados obtenidos en Chile (Véliz *et alii* 1991) con la variable sociocultural, extraída allí a través de los parámetros escolaridad, ocupación e ingresos de ambos padres y en Tenerife, pero teniendo en cuenta que aquí la variable sociocultural se basa sólo en dos de estos parámetros. Los resultados que cotejamos son los de la totalidad de la población porque en ambos trabajos se tiene en cuenta a escolares de centros públicos y privados.

El hecho de que en Chile la longitud de la cláusula sea mayor que en Tenerife y que el índice de subordinación sea menor puede explicarse por la diferencia en el concepto de cláusula utilizado.

En Chile la media más alta la obtiene el nivel bajo en los tres índices; sin embargo, en Tenerife, no hay tanta regularidad, pues el primer y el tercer índices presentan la mayor media en el estrato medio y el segundo índice –longitud de la cláusula– lo hace en el nivel alto; además, debemos añadir que es el único índice que experimenta un aumento progresivo de acuerdo con los niveles. Las medias no fueron significativas en los resultados de Chile, con la excepción del promedio de cláusulas por U-T; en Tenerife, las medias no resultaron ser significativas en ninguno de los tres índices primarios para COU.

7. 2. COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES SECUNDARIOS

7.2.1. ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES

7.2.1.1. SEGÚN LA VARIABLE CURSO

CUADRO 7. 12

ÍNDICES CLAUSALES SEGÚN LOS RESULTADOS DE HUNT (1967: 53-59) PARA EL INGLÉS Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN TENERIFE

	HUNT (1965)			TENERIFE		
	ADJ/U-T	SUST/U-T	ADV/U-T	ADJ/U-T	SUST/U-T	ADV/U-T
4.º	.045	.137	.104	.12	.34	.32
8.º	.090	.156	.158	.19	.54	.41
COU	.165	.290	.210	.34	.41	.43

La comparación se ha llevado a cabo según los resultados de las adjetivas, sustantivas y adverbiales de la totalidad del *corpus*.

En las dos lenguas se produce un aumento en el uso de las tres clases de subordinadas según se asciende de curso, con la excepción de las sustantivas en Tenerife de octavo a COU. La frecuencia de las tres clases de cláusulas es mayor en los resultados de Tenerife.

Estableceremos una segunda comparación de los índices clausales según los resultados de los centros privados, ya que los datos de Véliz (1986) así lo permiten.

CUADRO 7. 13

ÍNDICES CLAUSALES SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD EN CENTROS PRIVADOS DE CONCEPCIÓN Y DE TENERIFE

	CONCEPCIÓN			TENERIFE		
	ADJ/U-T	SUST/U-T	ADV/U-T	ADJ/U-T	SUST/U-T	ADV/U-T
4.º	.099	.062	.092	.13	.38	.30
8.º	.204	.104	.127	.24	.71	.52
COU	.345	.157	.233	.33	.37	.46

Los índices clausales no se comportan de la misma manera en estas dos zonas. En Chile hay un aumento paulatino de las tres clases de cláusulas según van pasando de curso los estudiantes, mientras que en Tenerife ese aumento progresivo sólo se da en las cláusulas adjetivas; en las sustantivas y las adverbiales se experimenta un avance de cuarto a octavo, pero

de octavo a COU hay un retroceso.

Las cláusulas adjetivas realmente dependen de la escolaridad, porque se experimenta un crecimiento progresivo de acuerdo con los cursos; estas cláusulas, por tanto, son un índice confiable de madurez sintáctica; sin embargo, las sustantivas y las adverbiales dependen más del tema y del modo de discurso³.

Véliz (1986: 103) concluye que las cláusulas adjetivas son las únicas que proporcionan un índice significativo de madurez en el proceso del desarrollo sintáctico; las adverbiales también constituyen un índice de madurez pero en menor grado que las adjetivas, y las sustantivas parecen estar asociadas a factores vinculados con características del discurso y no a la madurez de los sujetos. Con los resultados obtenidos en Tenerife, podría concluirse que sólo son las adjetivas las que constituyen un índice válido para medir la complejidad sintáctica.

El análisis de correlación entre la longitud de la U-T con las tres clases de cláusulas en Chile (Véliz 1986: 104) y en Tenerife mostró los mismos resultados: la relación se establece primero con las cláusulas adjetivas, luego con las adverbiales y, por último, con las sustantivas. La correlación entre la longitud de la cláusula y las tres clases de cláusulas es diferente, pues en Chile la relación se produce con las adjetivas y en Tenerife, con las sustantivas, lo que produce una relación inversa: al aumentar la longitud de la cláusula disminuye el uso de las sustantivas y al contrario. Esto puede deberse al diferente concepto de cláusula manejado en estas dos zonas y que, por tanto, el empleo frecuente de infinitivos que constituyen cláusula repercute en la disminución de su longitud. A resultados iguales se llegó en el trabajo de Torres González (1992), excepto que en la longitud de la U-T con respecto a las tres clases de cláusulas varía el orden: primero, las adjetivas, luego las sustantivas y, en último lugar, las adverbiales.

³ Hunt (1967) expone que las subordinadas adjetivas aumentan a través de toda la enseñanza, no están influidas por el modo de discurso y parece ser el índice más importante para medir la complejidad sintáctica; las sustantivas no parecen estar relacionadas con la madurez cronológica y mental, sino que responden más al tema y cuando surge la necesidad de usarlas; las adverbiales (móviles) presentan un mayor crecimiento en los primeros cursos, porque su límite se alcanza pronto y luego dependen del tema, de ahí que pueda ser una medida eficaz para los primeros años de escolaridad.

CUADRO 7. 14

ÍNDICES CLAUSALES SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD EN CENTROS PÚBLICOS DE TENERIFE

	TENERIFE (1992)			TENERIFE		
	ADJ/U-T	SUST/U-T	ADV/U-T	ADJ/U-T	SUST/U-T	ADV/U-T
4.º	.30	.37	.38	.11	.31	.33
8.º	.32	.39	.41	.17	.46	.36
COU	.74	.93	.45	.35	.45	.39

Lo primero que llama la atención son las medias que presenta COU en las adjetivas (.74) y en las sustantivas (.93); el resto de los índices se mantiene con cierta oscilación pero dentro de unas constantes.

Las cláusulas adverbiales son las que consiguen más estabilidad, pues las medias están muy cercanas en los resultados de estos dos trabajos. Las sustantivas, también, excepto en el curso de COU. Las adjetivas muestran una mayor oscilación, sobre todo, en el último curso; este hecho podría explicarse porque en los resultados del primer trabajo están incluidas las aposiciones que no tienen un uso muy regular.

Las diferencias de medias (ANOVA) son significativas para las adjetivas y para las sustantivas entre los cursos de octavo y COU en Tenerife (1992).

CUADRO 7. 15

COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES CLAUSALES DE CUARTO CURSO EN LOS CENTROS PÚBLICOS DE MÉXICO Y DE TENERIFE

CUARTO	MÉXICO (DF)	TENERIFE (1992)	TENERIFE
ADJ/U-T	.051	.30	.11
SUST/U-T	.196	.37	.31
ADV/U-T	.262	.38	.33

El índice de subordinación de cuarto curso en México es menor que en Tenerife, como queda reflejado en los datos de los tres tipos de cláusulas subordinadas, que presentan la misma distribución de frecuencias: las que muestran una utilización mayor son las adverbiales, le siguen

las sustantivas y por último, las adjetivas. Las medias de las adjetivas obtenidas en México y en Tenerife son las que presentan mayor diferencia, quizás porque en esta segunda zona y en el trabajo de 1992 hemos incluido las aposiciones en dichas cláusulas.

7. 2. 1. 2. SEGÚN LAS VARIABLES CURSO Y CENTRO

CUADRO 7. 16

COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES CLAUSALES ATENDIENDO A LA VARIABLE TIPO DE CENTRO EN CHILE Y EN TENERIFE

4.º MEDIO O COU	CHILE		TENERIFE	
	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO
ADJ/U-T	.36	.25	.35	.33
SUST/U-T	.25	.21	.45	.37
ADV/U-T	.36	.31	.39	.46

En Chile el índice de subordinación es más alto en los centros públicos que en los privados; hay una distribución fija en cuanto a la clase de subordinación y a los índices clausales; las diferencias de medias son significativas para las cláusulas adjetivas y para las adverbiales.

Por el contrario, en Tenerife, el índice de subordinación más alto es para la enseñanza privada, y es el tipo de cláusula lo que determina que sea más utilizada en los centros públicos o privados: así las adverbiales son más frecuentes en la enseñanza privada, mientras que las adjetivas y sustantivas lo son en la pública; las medias obtenidas en Tenerife según la variable centro no son significativas para ninguna de las tres clases de cláusulas.

7. 2. 1. 3. SEGÚN LAS VARIABLES CURSO Y SEXO

CUADRO 7. 17

COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES CLAUSALES EN CHILE Y EN TENERIFE PARA LA TOTALIDAD DE LA POBLACIÓN SEGÚN LA VARIABLE SEXO

4.º MEDIO O COU	CHILE		TENERIFE	
	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO
ADJ/U-T	.35	.30	.27	.41
SUST/U-T	.21	.26	.37	.45
ADV/U-T	.35	.34	.38	.48

La variable sexo no presenta una distribución regular en cuanto a las clases de cláusulas en el curso chileno de 4.º medio; las cláusulas adjetivas y adverbiales son más frecuentes en los escolares, mientras que las sustantivas lo son en las escolares; las diferencias de medias son significativas para las cláusulas adjetivas y sustantivas. En Tenerife sí presentan un patrón regular, pues los de sexo femenino utilizan más las tres clases de cláusulas; pero las diferencias de medias del curso de COU en este caso no presentan significación según la variable sexo.

CUADRO 7. 18

ÍNDICES CLAUSALES SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD Y SEXO EN CENTROS PÚBLICOS DE TENERIFE

	TENERIFE (1992)					
	MASCULINO			FEMENINO		
	ADJ/U-T	SUST/U-T	ADV/U-T	ADJ/U-T	SUST/U-T	ADV/U-T
4.º	.41	.32	.35	.19	.43	.40
8.º	.22	.47	.39	.42	.30	.43
COU	.77	1.11	.50	.70	.74	.40

No presenta ninguna regularidad la variable sexo, pues las medias dependen de los cursos y del tipo de cláusula. Los escolares sobrepasan en las adjetivas en cuarto y en COU; en las sustantivas, en octavo y en COU; en las adverbiales, solamente en COU.

CUADRO 7. 19

ÍNDICES CLAUSALES SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD Y SEXO EN
CENTROS PÚBLICOS DE TENERIFE

	TENERIFE					
	MASCULINO			FEMENINO		
	ADJ/U-T	SUST/U-T	ADV/U-T	ADJ/U-T	SUST/U-T	ADV/U-T
4.º	.17	.28	.31	.15	.35	.36
8.º	.28	.34	.33	.24	.58	.39
COU	.30	.39	.34	.47	.52	.45

En el cuadro 7.20, los estudiantes de sexo femenino superan a los de sexo masculino en los tres cursos y en las tres clases de cláusulas, con la excepción de las adjetivas en cuarto y en octavo, en que ocurre lo contrario.

Al comparar los resultados de ambos cuadros, podemos decir que el sexo no es una variable pertinente en este aspecto de la sintaxis.

7. 2. 1. 4. SEGÚN LAS VARIABLES CURSO Y NIVEL SOCIOCULTURAL

CUADRO 7. 20

COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES CLAUSALES EN CHILE Y EN TENERIFE PARA
LA TOTALIDAD DE LA POBLACIÓN SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL

4.º MEDIO O COU	CHILE			TENERIFE		
	BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO
ADJ/U-T	.36	.30	.30	.28	.41	.28
SUST/U-T	.24	.23	.23	.40	.48	.25
ADV/U-T	.37	.33	.33	.35	.49	.45

La variable sociocultural no es pertinente para distinguir los distintos tipos de cláusulas, pues en Chile presenta el índice más alto en el nivel bajo y el índice menor, en los estratos medio y alto, situación que coincide en las tres cláusulas; las medias no fueron significativas en ningún

caso. Por el contrario, en Tenerife, el nivel medio es el que obtiene mayor índice en las tres clases de cláusulas y el más bajo depende del tipo de cláusula: para las adjetivas son los niveles bajo y alto que coinciden .28; para las adverbiales, el bajo, y para las sustantivas, el alto. Las diferencias de medias (ANOVA) no mostraron significación estadística para COU.

7. 2. 2. ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES

7. 2. 2. 1. SEGÚN LA VARIABLE CURSO

CUADRO 7. 21

COMPARACIÓN DE LOS MODIFICADORES NOMINALES SEGÚN LOS RESULTADOS DE HUNT (1965) Y LOS DE TENERIFE

	HUNT (1965)		TENERIFE	
	CAL/U-T	FPREP/U-T	CAL/U-T	FPREP/U-T
4.º	60%	42%	40.3%	43.6%
8.º	90%	72%	73.6%	70.9%
COU	100%	100%	100%	100%

Hunt (1965: 109) presenta los resultados de los modificadores nominales en tantos por ciento de ahí que hayamos adaptados nuestros resultados.

En Tenerife el crecimiento entre los tres cursos y los dos modificadores nominales es similar, al igual que los resultados obtenidos por Hunt para las frases preposicionales, mientras que para los adjetivos calificativos, el crecimiento se produce entre cuarto y octavo.

Tanto en una lengua como en otra se produce un aumento de estos dos modificadores nominales a través de los cursos, aunque el crecimiento experimentado en los calificativos en inglés es entre cuarto y octavo.

CUADRO 7. 22

COMPARACIÓN DE LOS MODIFICADORES NOMINALES EN LOS CENTROS
PRIVADOS DE CONCEPCIÓN Y DE TENERIFE

	CONCEPCIÓN				TENERIFE			
	CAL/ U-T	POS/ U-T	FPREP/ U-T	APOS/ U-T	CAL/ U-T	POS/ U-T	FPREP/ U-T	APOS/ U-T
4.º	.208	.131	.097	.020	.34	.16	.24	.03
8.º	.356	.246	.264	.055	.65	.21	.38	.21
COU	.651	.279	.502	.032	.77	.15	.61	.08

De los modificadores nominales los más utilizados en los tres cursos y en las dos zonas son los adjetivos calificativos; le siguen las frases preposicionales en los tres cursos de Tenerife y en octavo y en COU de Concepción, pues en cuarto emplean más los adjetivos posesivos que las frases preposicionales; a continuación, los posesivos, con la excepción de cuarto en Concepción y, por último, las aposiciones que presentan una distribución irregular, pues es el único modificador nominal que no aumenta su uso de acuerdo con el paso de los cursos; de octavo a COU hay un descenso en las dos comunidades de habla. En Tenerife los posesivos, también, disminuyen de octavo a COU.

Al comparar los modificadores nominales en las dos zonas, observamos que sus medias se mantienen próximas, aunque en Tenerife, en los tres cursos, hay un mayor uso de adjetivos calificativos, de frases preposicionales y de aposiciones que en Concepción. Los posesivos, sin embargo, dependen de los grados, pues en cuarto la media obtenida en Tenerife es superior a la de Concepción; en octavo y en COU, ocurre lo contrario.

CUADRO 7. 23

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS MODIFICADORES NOMINALES
EN LOS CENTROS PÚBLICOS DE TENERIFE

	TENERIFE (1993)				TENERIFE			
	CAL/ U-T	POS/ U-T	FPREP/ U-T	APOS/ U-T	CAL/ U-T	POS/ U-T	FPREP/ U-T	APOS/ U-T
4.º	.48	.03	.37	.13	.26	.13	.23	.04
8.º	.43	.14	.59	.13	.47	.47	.39	.07
COU	.95	.16	.74	.16	.68	.68	.48	.02

Los trabajos realizados en Tenerife, muestran que los modificadores van aumentando su frecuencia de acuerdo con el avance de los cursos, con la excepción de los calificativos (Tenerife 1993) que disminuye de cuarto a octavo (.48 a .43) y las aposiciones que en los dos trabajos presentan una situación diferente sin mostrar un crecimiento de acuerdo con el avance de los cursos.

Los calificativos presentan las medias más altas, seguidos de las frases preposicionales, de los posesivos y de las aposiciones que muestran un uso muy restringido e irregular.

La comparación de cada modificador indica que los adjetivos calificativos presentan medias cercanas en octavo, mientras que en cuarto y en COU obtienen una gran ventaja en Tenerife (1993). Los posesivos muestran mayor uso en el presente estudio en los tres cursos y además con gran diferencia entre las medias de cada grado, hecho que no ocurre con el tercer modificador –frases preposicionales– cuyas medias son altas en el primer trabajo. El uso de las aposiciones no mantiene una distribución regular; en el primer trabajo la frecuencia es muy superior a la obtenida en el segundo estudio; su distribución además es totalmente diferente: en el primero, COU presenta la media mayor (.16) y los dos cursos restantes, la misma (.13); en el segundo, la menor es para COU (.02) y la mayor, para octavo (.07). Esta irregularidad en el uso de las aposiciones se puede explicar porque es un índice sintáctico que no depende del desarrollo de la escolaridad sino de otros factores.

7. 2. 2. 2. SEGÚN LAS VARIABLES CURSO Y SEXO

CUADRO 7. 24

COMPARACIÓN DE LOS MODIFICADORES NOMINALES POR U! T EN LOS TRES CURSOS DE CENTROS PÚBLICOS DE TENERIFE SEGÚN LA VARIABLE SEXO

TENERIFE (1993)								
MASCULINO				FEMENINO				
	CAL/ U-T	POS/ U-T	FPREP/ U-T	APOS/ U-T	CAL/ U-T	POS/ U-T	FPREP/ U-T	APOS/ U-T
4.º	.62	.03	.46	.18	.34	.03	.29	.07
8.º	.55	.12	.55	.11	.30	.16	.62	.16
COU	.95	.20	.97	.26	.95	.12	.51	.06

TENERIFE								
MASCULINO				FEMENINO				
	CAL/ U-T	POS/ U-T	FPREP/ U-T	APOS/ U-T	CAL/ U-T	POS/ U-T	FPREP/ U-T	APOS/ U-T
4.º	.27	.11	.23	.03	.25	.16	.24	.05
8.º	.48	.19	.42	.08	.45	.17	.36	.05
COU	.50	.21	.31	.03	.86	.46	.66	.00

Los escolares de sexo masculino superan a los de sexo femenino en el uso de los calificativos en cuarto y en octavo; en COU mantienen la misma media en el primer estudio, mientras que en el segundo, las escolares sobrepasan a los escolares.

En los posesivos no hay regularidad, pues en el trabajo de Tenerife (1993), en cuarto ambos sexos presentan el mismo promedio (.03), en octavo las escolares alcanzan una media mayor y en COU, ocurre lo contrario. En este trabajo la situación es totalmente diferente, pues en cuarto y en COU las escolares son las que muestran un mayor uso.

Los sujetos de sexo masculino utilizan más las frases preposicionales en cuarto y en COU en Tenerife (1993) y los de sexo femenino lo hacen en octavo; en presente estudio, se invierte el orden, los escolares presentan una media mayor en octavo, y las escolares lo obtienen en cuarto y en COU.

La distribución irregular de las aposiciones nos hacen pensar que es un índice sintáctico que no depende de la escolaridad; tampoco muestra ningún patrón con respecto a la variable sexo. Los escolares superan a las escolares en todos los cursos, con la excepción de octavo en Tenerife (1993) y de cuarto en el presente trabajo.

La variable sexo no presenta ninguna regularidad depende del tipo de modificador y de los cursos.

La comparación de los modificadores nominales en diferentes zonas, atendiendo a las variables tipo de centro, sexo y nivel sociocultural, no fue posible realizarla, pues no contamos con investigaciones que coincidan con los cursos seleccionados en el presente trabajo. A pesar de los datos aquí reunidos, debe indicarse que estos modificadores han recibido insuficiente atención por parte de los estudiosos.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

Extraeremos las conclusiones de acuerdo con las hipótesis planteadas al comienzo del trabajo, que incluyen las cuatro variables estudiadas en cada uno de los índices sintácticos.

8. 1. CONCLUSIONES DE CADA ÍNDICE SINTÁCTICO SEGÚN LA VARIABLE CURSO

8. 1. 1. LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL. Sí existe una relación asociativa entre este índice y la escolaridad, pues las medias van aumentando según se superan los cursos. Las diferencias de medias son estadísticamente significativas entre cuarto (9.2267) y octavo (12.0100) y entre cuarto y COU (13.6050), como lo indica la varianza y la prueba de Scheffé.

8. 1. 2. LONGITUD DE LA CLÁUSULA. Se cumple la relación asociativa entre la longitud de la cláusula y la escolaridad. La varianza y la prueba de Scheffé muestran que las diferencias de medias estadísticamente significativas se dan entre los dos primeros cursos, cuarto (5.2350) y octavo (5.5950), con respecto a COU (6.3050).

8. 1. 3. PROMEDIO DE CLÁUSULAS POR U-T. La relación asociativa entre el promedio de cláusulas por U-T y la escolaridad parece no cumplirse, porque la media de octavo (2.17) es igual a la de COU (2.17), aunque la prueba de Scheffé indica que el promedio de COU (2.1750) es ligeramente superior al de octavo (2.1683); de ahí que no se pueda rechazar totalmente la hipótesis, porque, además, la correlación que se establece entre la variable escolaridad y este índice es significativa.

Según el análisis de varianza, las medias obtenidas en este índice son estadísticamente significativas entre cuarto (1.7833) y los dos cursos superiores: octavo (2.1683) y COU (2.1750).

8. 1. 4. PROMEDIO DE CLÁUSULAS ADJETIVAS POR U-T. Hay una relación muy estrecha entre esta variable lingüística y la escolaridad, ya que la varianza (ANOVA) y la

prueba de Scheffé indican que las diferencias de medias se establecen entre los tres cursos: .12 en cuarto, .19 en octavo y .34 en COU.

8. 1. 5. PROMEDIO DE CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR U-T. No se cumple la hipótesis planteada, pues no hay una relación entre el aumento en el uso de las cláusulas sustantivas por U-T y el avance de la escolaridad: el promedio alcanzado por octavo (.54) es superior al de COU (.41); el de cuarto es de .34.

La varianza demostró la significación estadística en las diferencias de medias; la prueba de Scheffé indicó que la frecuencia de las cláusulas sustantivas es significativamente mayor en octavo que en cuarto.

8. 1. 6. PROMEDIO DE CLÁUSULAS ADVERBIALES POR U-T. Se cumple la hipótesis establecida: al aumentar la escolaridad se incrementa el número de cláusulas adverbiales por U-T

El análisis de varianza demuestra que hay significación en las diferencias de medias. La prueba de Scheffé indica que las diferencias se establecen entre cuarto (.3227) y octavo (.4111), y no con COU (.4281).

8. 1. 7. PROMEDIO DE CALIFICATIVOS POR U-T. Se establece una relación asociativa fuerte entre el promedio de los calificativos por U-T y el avance en los cursos.

El análisis de varianza muestra que hay significación en las medias de los cursos; la prueba de Scheffé, además, indica que las diferencias significativas se producen en los tres cursos entre sí: cuarto con octavo, cuarto con COU y octavo con COU, ya que sus medias son: .2876 en cuarto, .5264 en octavo y .7240 en COU. Este índice es, por tanto, muy válido para medir la madurez sintáctica de los estudiantes, como queda demostrado por las pruebas estadísticas.

8. 1. 8. PROMEDIO DE POSESIVOS POR U-T. Existe una relación entre el aumento de los posesivos y el avance de la escolaridad: .14 en cuarto, .19 en octavo y .24 en COU.

El análisis de varianza muestra que las medias son significativas estadísticamente; la prueba de Scheffé indica que el uso de los posesivos es significativamente mayor en COU (.2437) que en cuarto (.1427), la media de octavo es de .1868.

8. 1. 9. PROMEDIO DE FRASES PREPOSICIONALES POR U-T. Se da una relación asociativa intensa entre estas dos variables: aumenta el uso de las frases preposicionales según se asciende de curso.

El análisis de varianza demuestra la significación entre las medias de los tres cursos; la prueba de Scheffé indica que los promedios de los tres cursos son significativos: cuarto con octavo, cuarto con COU y octavo con COU. Las medias son: .2362 en cuarto, .3875 en octavo y .5462 en COU.

8. 1. 10. PROMEDIO DE LAS APOSICIONES POR U-T. No se cumple la hipótesis formulada al no producirse un aumento progresivo en el uso de las aposiciones según se avanza de curso, pues octavo alcanza una media superior a COU.

La varianza (ANOVA) demuestra que las medias son significativas; ya que la frecuencia de las aposiciones es mayor en octavo (.1138) y en cuarto (.0356) como queda demostrado por la prueba de Scheffé; la media de COU es de .0506.

8. 2. CONCLUSIONES DE CADA ÍNDICE SINTÁCTICO SEGÚN LA VARIABLE CENTRO

8. 2. 1. LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL. Se establece una relación asociativa entre este índice y el tipo de enseñanza, pues las medias obtenidas en la enseñanza privada son superiores a la pública en los tres cursos.

Las diferencias de medias de este índice, teniendo en cuenta la variable tipo de centro, son significativas estadísticamente. Ahora bien, si tenemos en cuenta las diferencias de medias de cada curso en los dos tipos de enseñanza, observamos que solamente hay significación en octavo cuyas medias son de 11.03 y de 13.97 para la pública y privada respectivamente; las medias de cuarto (9.06 y 9.56) y de COU (12.98 y 15.39) no son estadísticamente significativas para ambos tipos de centros.

8. 2. 2. LONGITUD DE LA CLÁUSULA. Se cumple débilmente la hipótesis formulada de que existe una relación entre la longitud de la cláusula y la variable centro; pues la enseñanza privada supera en todos los cursos a la pública. Pero este índice no presenta medias con significación estadística ni para el total de la población ni para cada uno de los cursos.

8. 2. 3. PROMEDIO DE CLÁUSULAS POR U-T. No existe una relación entre este índice y la variable centro, pues la enseñanza privada supera a la pública en dos cursos: en cuarto (1.82 y 1.77) y en octavo (2.48, 2.01); pero en COU sucede lo contrario, la pública sobrepasa ligeramente a la privada (2.18 y 2.17).

La prueba de diferencias de medias indicó la significación entre la enseñanza pública y privada para la totalidad de la población y, en particular, para el curso de octavo. De ahí que no se pueda rechazar la hipótesis porque, además, la correlación entre la variable centro y este índice es significativa.

8. 2. 4. PROMEDIO DE CLÁUSULAS ADJETIVAS POR U-T. No se establece relación entre estas dos variables: la enseñanza privada sobrepasa a la pública en cuarto (.13 frente a .11) y en octavo (.24 frente a .17); en COU sucede lo contrario (.35 frente a .33).

La prueba de diferencias de medias no mostró ninguna significación ni para el total de la población ni para cada uno de los cursos teniendo en cuenta la variable centro.

8. 2. 5. PROMEDIO DE CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR U-T. No se establece relación en el uso de las cláusulas sustantivas y la variable centro; la enseñanza privada supera a la pública en cuarto (.38 frente a .31) y en octavo (.71 frente a .46); sin embargo la pública lo hace en COU (.45 frente a .37).

La prueba de diferencias de medias no arrojó significación ni para la totalidad de la población ni para cada uno de los cursos.

8. 2. 6. PROMEDIO DE CLÁUSULAS ADVERBIALES POR U-T. No hay relación entre las cláusulas adverbiales y la variable centro, pues la enseñanza privada sobrepasa a la pública en octavo (.52 frente a .36) y en COU (.46 frente a .39); en cuarto, la pública (.33) supera a la privada (.30).

La prueba de diferencias de medias únicamente señaló significación para el curso de octavo.

8. 2. 7. PROMEDIO DE CALIFICATIVOS POR U-T. Los estudiantes de la enseñanza privada muestran medias mayores que los de la enseñanza pública; .34 frente a .26 en

cuarto, .65 frente a .47 en octavo, .77 frente a .68 en COU, por lo que se corrobora la hipótesis en cuestión.

La prueba de diferencias de medias arrojó significación para los promedios de las dos enseñanzas en la totalidad de la población. Sin embargo no mostró significación estadística en las medias de los tres cursos.

8. 2. 8. PROMEDIO DE POSESIVOS POR U-T. No existe una relación directa entre estas dos variables, puesto que ésta depende de los cursos; la enseñanza pública supera a la privada en octavo (.47 frente a .21) y en COU (.68 frente a .15) y la privada, en cuarto (.16 frente a .13).

La prueba de diferencias de medias no presenta significación estadística para la totalidad de la población ni para cada curso, excepto para el de COU en que sí son estadísticamente significativas.

8. 2. 9. PROMEDIO DE FRASES PREPOSICIONALES POR U-T. No existe una relación asociativa entre estas dos variables, ya que ésta covaría con los cursos.

La prueba de diferencias de medias, teniendo en cuenta la variable centro, no arrojó significación para este modificador nominal en ningún caso.

8. 2. 10. PROMEDIO DE LAS APOSICIONES POR U-T. No hay una relación entre estas dos variables –aposiciones por U-T y centro– al ser la enseñanza privada la que supera a la pública en octavo y en COU, mientras que en cuarto sucede lo contrario.

Las diferencias de medias no mostraron significación ni para la totalidad de la población ni para cada uno de los cursos.

8. 3. CONCLUSIONES DE CADA ÍNDICE SINTÁCTICO SEGÚN LA VARIABLE SEXO

8. 3. 1. LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL. No existe una relación asociativa entre la longitud de la U-T y la variable sexo, pues las escolares superan a los escolares en cuarto (9.33 femenino, 9.13 masculino) y en COU (15.09 femenino, 12.12 masculino), mientras que los escolares lo hacen en octavo (12.12 masculino, 11.90 femenino). Estas diferencias de medias sólo fueron estadísticamente significativas para el curso de COU: 12.12 para los de sexo

masculino y 15.09 para los de sexo femenino.

8. 3. 2. LONGITUD DE LA CLÁUSULA. No se cumple la hipótesis de que se establece una relación entre este índice y la variable sexo; los sujetos de sexo femenino superan a los de sexo masculino en cuarto (5.24, 5.23); los de sexo masculino lo hacen en octavo (6.03, 5.16) y en COU (6.07, 6.59).

Las diferencias de medias para la variable sexo no son significativas, con la excepción del curso de octavo: 6.03 para los de sexo masculino y 5.16 para los de sexo femenino.

8. 3. 3. PROMEDIO DE CLÁUSULAS POR U-T. Las escolares superan a los escolares en los tres cursos: cuarto (1.80, 1.76), octavo (2.31, 2.03) y COU (2.34, 2.01). Existe una relación muy débil entre estas dos variables, debido a que la diferencia de medias solamente llega a ser significativa para el total de la población pero no para cada uno de los cursos. De ahí que se cumpla la hipótesis planteada, de que existe relación entre el promedio de cláusulas por U-T y la variable sexo, teniendo en cuenta la totalidad de la población.

8. 3. 4. PROMEDIO DE CLÁUSULAS ADJETIVAS POR U-T. No hay relación entre el uso de cláusulas adjetivas y la variable sexo, pues esta depende de los cursos: las escolares sobrepasan en octavo (.20 frente a .18) y en COU (.41 frente a .27), mientras que los escolares lo hacen en cuarto (.14 frente a .09).

La prueba de diferencias de medias no resultó ser significativa en ningún caso: ni para la totalidad de la población ni para cada uno de los cursos.

8. 3. 5. PROMEDIO DE CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR U-T. Existe una relación entre la variable sexo y el uso de las cláusulas sustantivas. Los sujetos de sexo femenino superan a los de sexo masculino en los tres cursos: cuarto, .37 y .30; octavo, .67 y .42 y COU, .45 y .37.

La prueba de diferencias de medias resultó ser significativa para la totalidad de la población y para el curso de octavo.

8. 3. 6. PROMEDIO DE CLÁUSULAS ADVERBIALES POR U-T. Los sujetos de sexo femenino alcanzan medias más altas que los de sexo masculino en los tres cursos, .34 frente a .31 en cuarto, .43 frente a .40 en octavo, .48 frente a .38 en COU.

Pero la prueba de diferencia de medias no mostró significación ni para la totalidad de la población ni para cada uno de los cursos; de ahí que se cumpla débilmente la hipótesis planteada.

8. 3. 7. PROMEDIO DE CALIFICATIVOS POR U-T. No se establece una relación asociativa entre esta variable lingüística y la variable sexo. Los escolares de sexo masculino superan a los de sexo femenino en cuarto (.31, .27) y en octavo (.54, .51); los de sexo femenino lo hacen en COU (.89 frente a .56).

La prueba de diferencias de medias no presenta significación en ningún caso, ni para la totalidad de la población ni para cada uno de los cursos; de ahí que concluyamos que la variable sexo no influye en el promedio de los calificativos por U-T.

8. 3. 8. PROMEDIO DE POSESIVOS POR U-T. No existe aquí relación asociativa, ya que la variación depende de los cursos: los de sexo femenino sobrepasan a los de sexo masculino en cuarto (.17, .11) y en COU (.31, .17); éstos últimos, en cambio, lo hacen en octavo (.20, .17).

La prueba de diferencias de medias únicamente arrojó significación para el curso de cuarto; en el resto de los casos no la hay.

8. 3. 9. PROMEDIO DE FRASES PREPOSICIONALES POR U-T. No se produce una relación entre el uso de las frases preposicionales y la variable sexo, pues ésta va asociada a los cursos: los sujetos de sexo masculino alcanzan medias más altas en cuarto (.24 frente a .23) y en octavo (.42 frente a .36); los de sexo femenino lo hacen en COU (.69 frente a .40).

La prueba de diferencias de medias no presentó significación ni para la totalidad de la población ni para cada uno de los cursos.

8. 3. 10. PROMEDIO DE LAS APOSICIONES POR U-T. No se cumple la hipótesis formulada al no existir una relación entre las aposiciones y la variable sexo; en cuarto presentan la misma media (.04), los escolares sobrepasan en octavo (.18 frente a .05) y en COU (.06 frente a (.04).

La prueba de diferencias de medias sólo resultó ser significativa para el curso de octavo, donde los estudiantes superan a las estudiantes en el uso de las aposiciones.

8. 4. CONCLUSIONES DE CADA ÍNDICE SINTÁCTICO SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL

Las medias obtenidas en los índices de madurez sintáctica y la variable sociocultural van aumentando al comparar un mismo estrato en los tres cursos y en algunos casos son estadísticamente significativas; pero si tenemos en cuenta los tres estratos en cada curso, no hay una progresión de las medias de los niveles en cada grado, y además, no son significativas estadísticamente, es decir, la variable sociocultural queda neutralizada con la variable curso; podemos concluir que la escolaridad es la variable que realmente influye en los índices de madurez sintáctica.

8. 4. 1. LONGITUD DE LA UNIDAD TERMINAL. No se cumple la hipótesis planteada, pues no hay una relación asociativa entre este índice primario y la variable sociocultural, pues las diferencias de medias para los tres niveles socioculturales en cada uno de los cursos no mostraron significación estadística; además, no existe una progresión en el aumento del número de palabras por U-T según se asciende de estrato sociocultural, por ejemplo, en cuarto la media más baja es para el nivel alto, solamente en octavo se experimenta un ligero avance.

Al tener en cuenta cada nivel sociocultural en los tres cursos, el análisis de varianza presentó significación para los tres estratos; para el nivel bajo, la prueba de Scheffé mostró que las diferencias de medias están entre cuarto (9.1750) y octavo (11.5054) y entre cuarto y COU (12.0286). Para el estrato medio, también hay significación entre cuarto (9.6133) y COU (14.4889), siendo la media de octavo de 11.8417. Y para el nivel alto, las diferencias significativas se sitúan entre cuarto (8.6889) y octavo (13.7545) y no con COU (14.3750).

8. 4. 2. LONGITUD DE LA CLÁUSULA. No se da una relación asociativa entre la longitud de la cláusula y la variable sociocultural: el nivel medio de cuarto, por ejemplo, es igual (5.31) al nivel alto (5.31), sólo hay una progresión en COU; pero el análisis de varianza nos permitió saber que las diferencias de medias de los niveles socioculturales no son significativas estadísticamente en ningún curso. Al comparar las medias de cada estrato en los tres grados, se advierte que hay una progresión pero esas medias tampoco son significativas estadísticamente en ningún nivel.

8. 4. 3. PROMEDIO DE CLÁUSULAS POR U-T. No existe una relación asociativa entre este índice y la variable sociocultural, pues en cuarto, el nivel alto presenta el promedio más bajo, en octavo es el estrato bajo y en COU es el bajo y el alto que presentan la misma media (2.00).

Los promedios obtenidos según los niveles socioculturales en cada uno de los cursos no son estadísticamente significativas; así lo indica la prueba de varianza. Sin embargo, para cada nivel en los tres cursos sí resultó serlo; para el estrato bajo, hay significación entre cuarto (1.7917) y octavo (2.0865) pero no con COU (2.0000). Para el medio, las diferencias de medias se establecen entre cuarto (1.8533) y COU (2.3889) y no entre aquél y octavo (2.1583). Para el nivel alto, las medias son significativamente superiores en octavo (2.4545) que en cuarto (1.6333); la media de COU es de 2.0000.

8. 4. 4. PROMEDIO DE CLÁUSULAS ADJETIVAS POR U-T. No se produce una relación entre los niveles socioculturales y el promedio de adjetivas por U-T; en cuarto, el índice más bajo es para el nivel alto, en octavo para el bajo y en COU para los estratos bajo y alto, que presentan la misma media (.28).

La varianza demostró que las diferencias de medias de los estratos socioculturales en cada curso no son significativas. Al aplicar el mismo análisis a cada estrato en los tres grados, las medias fueron significativas estadísticamente para los niveles bajo y medio, y en los cursos de cuarto y de COU.

8. 4. 5. PROMEDIO DE CLÁUSULAS SUSTANTIVAS POR U-T. No se cumple la relación entre la variable sociocultural y el uso de las cláusulas sustantivas. El análisis de varianza indicó que las diferencias de medias de los niveles socioculturales dentro de cada curso no son significativas.

Solamente el nivel medio presenta un aumento en el uso de estas cláusulas según asciende de cursos; la varianza resultó ser significativa para el nivel bajo en los cursos de cuarto (.3423) y de octavo (.5171) y no para COU (.3971).

8. 4. 6. PROMEDIO DE CLÁUSULAS ADVERBIALES POR U-T. La variable sociocultural no es pertinente en este aspecto de la sintaxis, pues no se establece una progresión en el uso de las cláusulas adverbiales por U-T según se asciende de estrato en cada curso; así lo

corroborar el análisis de varianza (ANOVA) que no experimentó significación estadística en las medias de los niveles socioculturales en cada curso.

Al aplicar el análisis de varianza a cada estrato en los tres cursos, únicamente el nivel alto mostró significación estadística; la prueba de Scheffé indica que las medias son: .2918 para cuarto, .4520 para COU, .5124 para octavo y que la significación se produce entre los cursos de cuarto y octavo.

8. 4. 7. PROMEDIO DE CALIFICATIVOS POR U-T. Este índice es el único que aumenta según los niveles socioculturales en cada grado, y también en los distintos estratos en los tres cursos. Sin embargo, el análisis de varianza demostró que las diferencias de medias de los distintos estratos en cada curso no son significativas estadísticamente, como tampoco lo son las diferencias de medias de cada estrato en los tres cursos.

8. 4. 8. PROMEDIO DE POSESIVOS POR U-T. No se establece relación entre estas dos variables: uso de los posesivos y niveles socioculturales. El análisis de varianza no presentó significación para las medias de los estratos en cada grado. Al aplicar este análisis para cada estrato en los tres cursos, obtuvimos significación para los niveles bajo y alto. La prueba de Scheffé indica que las diferencias significativas están entre cuarto (.1469) y COU (.3004) para el nivel bajo; la media de octavo es .1956. Para el nivel alto, la significación se establece entre cuarto (.0972) y octavo (.2393), y no con COU (.1480).

8. 4. 9. PROMEDIO DE FRASES PREPOSICIONALES POR U-T. No se produce una relación entre el uso de las frases preposicionales y la variable sociocultural. La varianza no mostró significación en las medias de los niveles socioculturales en el uso de las frases preposicionales en cada uno de los cursos. El análisis de ANOVA arrojó significación estadística para los niveles bajo y alto; la prueba de Scheffé indica que para el estrato bajo, la significación se establece entre cuarto (.2323) y COU (.4756), siendo la media de octavo de .3585. Para el nivel alto, las medias son: .2671 en cuarto, .4490 en octavo y .9140 en COU; las frases preposicionales son significativamente mayores en COU que en octavo y en cuarto.

8. 4. 10. PROMEDIO DE LAS APOSICIONES POR U-T. No hay relación entre el uso de las aposiciones por U-T y la variable sociocultural.

El análisis de varianza (ANOVA) mostró que las diferencias de medias de los estratos en cada curso no son significativas, al igual que las diferencias de medias de cada estrato en los distintos cursos.

8.5. CONCLUSIONES DE LOS ÍNDICES SINTÁCTICOS COMO MEDIDAS VÁLIDAS Y FIABLES DE MADUREZ SINTÁCTICA APLICADAS A TEXTOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES DE HABLA ESPAÑOLA.

Podemos afirmar que los índices propuestos por Hunt son medidas fiables y válidas para medir la madurez sintáctica, no solamente de estudiantes, como corrobora una vez más este trabajo sobre la zona metropolitana de Tenerife, sino de escritores profesionales, como han demostrado investigaciones anteriores (Véliz 1986, Espinet 1992).

8.5.1. LOS ÍNDICES PRIMARIOS SON MEDIDAS FIABLES Y VÁLIDAS PARA MEDIR LA MADUREZ SINTÁCTICA DE LOS ESCOLARES. El análisis de correlación de Pearson (r) nos indica que se establece una relación significativa (.01) entre la longitud de la U-T con el promedio de cláusulas por U-T (.7779) y con la longitud de la cláusula (.4879); Véliz (1986: 197) le da más fiabilidad a la longitud de la cláusula (L/Cl) que a la subordinación (CL/U-T) porque en sus materiales este último índice muestra inestabilidad en los resultados. Podemos concluir que los tres índices primarios son válidos para medir la madurez sintáctica de los estudiantes, ya que en las dos zonas están correlacionados significativamente, excepto la longitud de la cláusula con el promedio de cláusulas por U-T.

Además, el análisis de correlación entre las variables sociales o independientes arrojó los siguientes resultados: la variable más influyente es la escolaridad, pues los índices primarios están todos correlacionados a nivel alfa de significación .01; la más alta es para la longitud de la U-T (.5025) y le siguen el promedio de cláusulas por U-T (.3356) y la longitud de la cláusula (.3352). Parecía que entre el promedio de cláusulas por U-T y la variable curso no se establecía una relación asociativa, porque la media de octavo y de COU era la misma (2.17), sin embargo la prueba de Scheffé permitió conocer un ligero aumento para COU, 2.1750 frente a 2.1683, que queda corroborado con la correlación significativa entre la variable curso y este índice.

Las variables centro, sexo y nivel sociocultural están subordinadas al tipo de índice. La variable centro mantiene relación con la longitud de la U-T (.2762) y con el promedio de cláusulas por U-T (.2171) con un nivel de significación de .01. Este último índice, en principio, no guardaba relación con la variable tipo de enseñanza porque en COU, la pública supera

ligeramente a la privada (2.18 frente a 2.17), pero la prueba de diferencias de medias arrojó significación para la totalidad de la población y para el curso de octavo, de ahí que concluyamos que se establece una relación entre estas dos variables.

El sexo sólo establece relación con el promedio de cláusulas por U-T (.1831) y la variable nivel sociocultural, con la longitud de la U-T (.1847) con un nivel de significación inferior .05.

8.5.2. LOS ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES SON MEDIDAS FIABLES Y VÁLIDAS PARA MEDIR LA MADUREZ SINTÁCTICA DE LOS ESTUDIANTES. Las correlaciones de la longitud de la U-T y de la cláusula con los índices secundarios clausales mostró que se establece una relación altamente significativa entre las tres clases de cláusulas, con excepción de la longitud de la cláusula y las adverbiales. Todas las relaciones tienen un grado de significación de .01, salvo la longitud de la cláusula con las adjetivas que es de .05. La longitud de la U-T está muy relacionada con la presencia de cláusulas adverbiales (.6802), le siguen las adjetivas (.6108) y en último lugar, las sustantivas (.4705). La longitud de la cláusula con las adjetivas (.1657) y las sustantivas (- .3487), aunque ésta es una relación inversa: al aumentar el uso de estas cláusulas disminuye el número de palabras en la cláusula o al contrario. Esto puede ser debido a que hay un gran porcentaje de cláusulas subordinadas que están formadas por infinitivos lo que puede repercutir en que disminuya este índice.

Véliz (1986: 198) expone que las cláusulas adjetivas son la medida más válida y confiable de expansión de la unidad terminal (U-T); además añade que las cláusulas adjetivas presentan una correlación alta con la longitud de la U-T y de la cláusula, por tanto indica que la longitud de las dos unidades depende de la presencia de esta clase de cláusula (Véliz, 1986: 104). A esta misma conclusión había llegado Hunt (1967: 47) en el inglés: las adjetivas crecen cuantitativamente a través de toda la escolaridad e incluso los escritores profesionales alcanzan un índice mayor que el de los estudiantes y concluye que es la única cláusula que funciona como medida confiable de madurez sintáctica; sin embargo, las cláusulas sustantivas y adverbiales¹ no tienen el mismo comportamiento: las primeras dependen del tema y modo de discurso, en general no son un índice de madurez sintáctica; las segundas crecen en los primeros años de escolaridad pero luego se detiene su aumento en los cursos medios y superiores, su frecuencia depende más del modo de discurso que de la madurez sintáctica del sujeto.

¹ Considera sólo aquellas cláusulas adverbiales que presentan cierto grado de libertad en su ordenación.

Podemos terminar diciendo que la expansión de la unidad terminal depende de la mayor frecuencia en el uso de las tres clases de cláusulas; por tanto son índices válidos para medir la complejidad sintáctica de los estudiantes de diferentes cursos.

Si la correlación la establecemos entre las variables sociales y los índices secundarios clausales, podemos decir que la variable curso es la que guarda más relación con las tres clases de cláusulas, con las adjetivas a nivel .01 y con las sustantivas y adverbiales a nivel .05. La correlación más alta se establece primero con las adjetivas (.4080), luego con las adverbiales (.2152) y por último con las sustantivas (.1743); de ahí que concluyamos que el promedio de las cláusulas adjetivas es una de las medidas con mayor validez para analizar la madurez sintáctica de los escolares.

La variable centro establece relación con las sustantivas (.1755) con un nivel de significación de .05.

La última variable que presenta correlación es el sexo, que lo hace con las sustantivas (.2256) con un nivel de significación de .01. Los niveles socioculturales no establecen relación con ningún tipo de cláusula subordinada.

8. 5. 3. LOS ÍNDICES SECUNDARIOS NO CLAUSALES: MODIFICADORES NOMINALES. Al aplicar la correlación de Pearson (r) entre la longitud de la U-T y de la cláusula con los modificadores nominales, se establece la relación entre todas las variables con un nivel alfa de significación de .01.

La longitud de la U-T está relacionada en primer lugar con la presencia de adjetivos calificativos (.6295), luego con las frases preposicionales (.5989), a continuación con las aposiciones (.3317) y, por último, con los adjetivos posesivos (.2841). Sin embargo, la longitud de la cláusula mantiene una mayor relación primero con las frases preposicionales (.7532) y luego con los adjetivos calificativos (.5152); se invierte el orden con respecto a lo que ocurre con la ampliación de la U-T, las aposiciones (.2982) y los adjetivos posesivos (.2435) establecen una menor correlación como ocurre en la longitud de la U-T.

Según Véliz (1986: 109-110) la correlación positiva y alta entre la longitud de la U-T y de la Cláusula se establece primero con las frases preposicionales, luego con los calificativos y, por último, con los posesivos, pero con las aposiciones y con los adjetivos-participios es más baja; es decir, la amplitud de la U-T y de la Cláusula puede ser atribuida a un mayor uso de los tres primeros modificadores nominales.

Podemos concluir que hay una patrón en cuanto al orden de correlación de estos modificadores nominales con la longitud de la U-T y de la cláusula tanto en Concepción como en Tenerife. La frecuencia de los cuatro modificadores nominales contribuyen a ampliar la longitud de las dos unidades, por ello concluimos que son índices válidos para medir la complejidad sintáctica de los estudiantes de cursos distintos.

La correlación entre las variables sociales con los modificadores nominales mostró que la variable curso o escolaridad es la que mayor relación establece, lo hace con tres de los modificadores nominales a nivel de significación de .01, pues la probabilidad de las aposiciones no es significativa; esta correlación corrobora la validez de tres modificadores nominales para medir la madurez sintáctica. La variable centro se correlaciona con los adjetivos calificativos (.01) y las aposiciones (.05). El nivel sociocultural establece relación con los adjetivos calificativos (.01) y con las frases preposicionales (.05). Y por último, la variable sexo no está correlacionada con ninguna de las variables independientes.

En resumen, la variable escolaridad es la que influye más en la frecuencia de los modificadores nominales; las variables sociocultural y centro solamente lo hacen en algunos modificadores y la variable sexo queda neutralizada.

8. 6. CONCLUSIONES EXTRAÍDAS AL COMPARAR LOS RESULTADOS DE LOS ÍNDICES DE MADUREZ SINTÁCTICA EN INGLÉS Y EN EL MUNDO HISPÁNICO

8. 6. 1. ÍNDICES PRIMARIOS SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD. Los tres índices van aumentando de acuerdo con la escolaridad no sólo en el español sino también en el inglés como lo demostró Hunt en sus trabajos. Además, debemos añadir que el número de palabras en las dos unidades básicas –unidad terminal y cláusula– y el promedio de cláusulas por U-T se mantiene estable tanto en inglés como en español y sobre todo en los resultados extraídos de los análisis realizados en el mundo hispánico.

8. 6. 2. ÍNDICES PRIMARIOS SEGÚN LA VARIABLE CENTRO. Esta variable no presenta regularidad en octavo de Santiago de los Caballeros y de Tenerife, sino que depende de los índices; sin embargo en cuarto medio o COU de Chile y de Tenerife sí muestran cierta estabilidad, pues los índices primarios alcanzan mayores promedios en los centros públicos de Chile, mientras que en Tenerife ocurre lo contrario, son los centros privados los que presentan

medias superiores. En conclusión podemos decir que esta variable no muestra una estabilidad.

8. 6. 3. ÍNDICES PRIMARIOS SEGÚN LA VARIABLE SEXO. En la comparación establecida para cuarto, podemos decir que Puerto Rico presenta regularidad, pues siempre son las escolares las que mantienen mayores medias en los tres índices, mientras que en Tenerife depende de cada uno de ellos. Para octavo de Santiago de los Caballeros y de Tenerife no hay ninguna regularidad. Para cuarto medio o COU, en Chile son los escolares los que alcanzan medias más altas y además las diferencias de medias son estadísticamente significativas para los dos primeros índices; por el contrario, en Tenerife, son las escolares quienes muestran los promedios mayores, pero las diferencias de medias sólo son significativas para el primer índice, longitud de la unidad terminal. Tampoco podemos afirmar que la variable sexo presenta sistematicidad en cuanto a los índices primarios.

8. 6. 4. ÍNDICES PRIMARIOS SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL. Las comparaciones establecidas entre cuarto de México y entre cuarto medio de Chile con Tenerife muestran que no hay una progresión de acuerdo con los niveles socioculturales, por ejemplo en Chile el nivel bajo es el que alcanza la media más alta en los tres índices y en Tenerife y en México depende de los índices; por tanto podemos decir que esta variable no es pertinente para este aspecto de la gramática según los análisis realizados.

8. 6. 5. ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD. Al comparar los resultados obtenidos por Hunt en inglés y los obtenidos en el presente trabajo, podemos concluir que hay un aumento progresivo en el uso de las tres clases de cláusulas según se avanza de curso, con la excepción de las sustantivas de octavo a COU en español. Debemos señalar que las medias son más altas en español que en inglés.

Los resultados de Concepción muestran un ascenso en el uso de las tres clases de cláusulas según se pasa de curso, mientras que en Tenerife ocurre únicamente en las cláusulas adjetivas porque en las sustantivas y en las adverbiales hay un descenso de octavo a COU. Sin embargo en otro trabajo realizado en Tenerife se produce el avance en dos cláusulas –adjetivas y adverbiales–, mientras que en las sustantivas octavo sobrepasa a COU, aunque la diferencia es mínima (.46 a .45).

8. 6. 6. ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES SEGÚN LA VARIABLE CENTRO. Los resultados del último curso de la secundaria en Chile muestran mayores índices para la enseñanza pública en las tres clases de cláusulas; las diferencias de medias son significativas para las adjetivas y para las adverbiales. En Tenerife para el mismo curso –COU– depende del tipo de cláusula: los públicos sobrepasan en las adjetivas y en las sustantivas, mientras que los privados, en las adverbiales; pero las diferencias de medias no son estadísticamente significativas. No se produce una sistematicidad entre las dos variables.

8. 6. 7. ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES SEGÚN LA VARIABLE SEXO. Esta variable en el curso de cuarto medio en Chile no es pertinente, pues depende de la clase de cláusula. En Tenerife, los sujetos de sexo femenino presentan las medias más altas en COU, pero no son estadísticamente significativas; en otro trabajo realizado en Tenerife no presentan esta regularidad sino que depende del tipo de cláusula y del curso; por lo que podemos concluir que la variable sexo no permite distinguir los índices secundarios clausales.

8. 6. 8. ÍNDICES SECUNDARIOS CLAUSALES SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL. La comparación solamente la pudimos realizar para el curso de cuarto medio o COU en Chile y en Tenerife, no presenta ninguna regularidad pues depende de la clase de cláusula; esta variable tampoco es pertinente para distinguir esta faceta de la sintaxis.

8. 6. 9. ÍNDICES SECUNDARIOS: MODIFICADORES NOMINALES SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD. Los modificadores que hemos podido comparar en inglés y en español son los calificativos y las frases preposicionales. En ambas lenguas se produce un aumento de estos dos modificadores según se avanza de curso y, además, el crecimiento es similar entre los grados, sólo en inglés los calificativos experimentan el crecimiento mayor de cuarto a octavo.

Los resultados de Concepción y de Tenerife presentan un crecimiento progresivo de un curso a otro para los modificadores nominales; la excepción es para las aposiciones en las dos zonas y para los posesivos en Tenerife, pues octavo obtiene una media mayor que COU. En estas dos áreas, los modificadores más utilizados son en primer lugar los calificativos, en segundo, las frases preposicionales (excepto cuarto en Concepción) en tercer lugar, los posesivos y, por último, las aposiciones. Las medias de los adjetivos calificativos y de las frases preposicionales

son superiores en Tenerife que en Concepción; los posesivos y las aposiciones son más irregulares, pues dependen de los cursos.

La comparación realizada con los resultados obtenidos en los trabajos de Tenerife, podemos concluir que guardan la misma frecuencia: adjetivos calificativos, frases preposicionales, posesivos y aposiciones. Todos los modificadores van aumentando su uso de acuerdo con el avance de los cursos, con alguna excepción: a) los calificativos disminuyen ligeramente de cuarto a octavo (.48 frente a .43) y las aposiciones obtienen la misma media (.13) en cuarto y en octavo (Tenerife 1992); y b) las aposiciones descienden su uso de octavo a COU en la presente investigación. Las aposiciones no presentan una distribución regular, de ahí que concluyamos que dependen más de otros factores que del desarrollo de la escolaridad.

8. 6. 10. ÍNDICES SECUNDARIOS: MODIFICADORES NOMINALES SEGÚN LA VARIABLE SEXO. La comparación la realizamos con los trabajos de Tenerife donde se demostró que no hay ninguna regularidad atendiendo a la variable sexo, pues depende de los cursos y del tipo de modificador.

La comparación de los resultados de los modificadores nominales, según las variables centro y niveles socioculturales en las distintas zonas, no fue posible realizarla, al no disponer de datos que coincidieran con los cursos que nosotros analizamos. Por otro lado, conviene destacar que este aspecto de la sintaxis está aún poco estudiado.

8. 7. CONCLUSIONES GENERALES

8. 7. 1. ÍNDICES DE MADUREZ SINTÁCTICA SEGÚN LA VARIABLE ESCOLARIDAD. Todos los índices van aumentando de acuerdo con el avance de los cursos, excepto las cláusulas sustantivas y las aposiciones porque octavo supera a COU.

8. 7. 2. ÍNDICES DE MADUREZ SINTÁCTICA SEGÚN LA VARIABLE CENTRO. No se produce una relación asociativa entre los índices de madurez sintáctica y la variable centro, pues éstas covarían con los cursos, con tres excepciones que presentan situaciones distintas: a) la longitud de la U-T obtiene medias superiores en la enseñanza privada, además las diferencias son estadísticamente significativas para la totalidad de la población y para el curso de octavo, b) para la longitud de cláusula, que presenta medias más altas en la enseñanza privada, pero las diferencias no son estadísticamente significativas y c) para los adjetivos calificativos encontramos que la enseñanza privada supera a la pública y estas diferencias son

estadísticamente significativas sólo para la totalidad de la población.

8. 7. 3. ÍNDICES DE MADUREZ SINTÁCTICA SEGÚN LA VARIABLE SEXO.

No se establece una relación entre las variables lingüísticas y la variable sexo, pues éstas covarían con los cursos. Únicamente hay tres casos en que se podría hablar de una relación asociativa débil: 1) el promedio de cláusulas por U-T es superior en los sujetos de sexo femenino que en los de sexo masculino en los tres cursos; las diferencias de medias llegan a ser estadísticamente significativas para la totalidad de la población, pero no para cada uno de los cursos. 2) El promedio de cláusulas sustantivas por U-T es más alto en los sujetos de sexo femenino que en los de masculino; las diferencias de medias fueron significativas para la totalidad de la población y para el curso de octavo. y 3) Las cláusulas adverbiales presentan medias más elevadas en los escolares que en las escolares, pero las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas.

8. 7. 4. ÍNDICES DE MADUREZ SINTÁCTICA SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL. Las medias de los índices de madurez sintáctica no aumentaron en los tres estratos de cada curso, únicamente en los adjetivos calificativos se produce un aumento progresivo de las medias de los niveles en los tres cursos, pero las diferencias de medias no son estadísticamente significativas; el análisis de varianza (ANOVA) no arrojó significación en ningún caso.

Los promedios de cada nivel sociocultural va aumentando según los cursos en los índices sintácticos, pero no en todos porque en algunos casos la media de octavo es superior a la de COU, por ejemplo, para los niveles bajo y alto en la proporción de cláusulas por U-T, para los mismos niveles en las sustantivas y en las adverbiales. Generalmente se establece significación estadística entre las medias de los cursos según los estratos socioculturales.

Podemos concluir que la variable sociocultural no influye en este aspecto de la sintaxis.

8. 7. 5. VALIDEZ DE LOS ÍNDICES DE MADUREZ SINTÁCTICA. Los índices sintácticos propuestos por Hunt se pueden aplicar a estudiantes de habla española y además son medidas válidas y confiables para medir la madurez sintáctica de escolares de diferentes edades.

8. 7. 6. LA COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS EN INGLÉS Y EN EL

MUNDO HISPÁNICO nos permitió llegar a las siguientes conclusiones según los trabajos realizados hasta el momento:

a) Los índices primarios están influidos por la escolaridad, pues aumentan de acuerdo con el avance de los cursos. Las variables centro, sexo y niveles socioculturales no son pertinentes.

b) Los índices secundarios clausales no presentan tanta regularidad como los índices primarios, pues dependen de las variables y de las zonas. Las clases de cláusulas aumentan según la escolaridad en inglés y en Concepción, mientras que en Tenerife el avance se da principalmente en las cláusulas adjetivas.

La variable centro funciona a favor de la pública en el curso de cuarto medio en Chile, mientras que en Tenerife no ocurre así.

Las variables sexo y niveles socioculturales no son pertinentes para distinguir este aspecto de la sintaxis en Chile y en Tenerife.

c) Índices secundarios: modificadores nominales. Sólo están influidos por la variable curso, pues su frecuencia es mayor de acuerdo con el avance de la escolaridad, con la excepción de las aposiciones que no crecen con el paso de los grados. La variable sexo no es pertinente. Y los resultados de las variables centro y estratos socioculturales no se pudieron comparar por falta de datos.

Con esta investigación hemos querido poner de manifiesto la realidad de los escolares de Tenerife, en cuanto a la madurez sintáctica. Ahora estamos en disposición de emprender una programación curricular que, partiendo de estos diagnósticos, persigan elevar todos estos índices para conseguir, como resultado final, una sintaxis más lograda y más cercana al desiderátum de todos los educadores.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1978) *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- ALCINA FRANCH, Juan y José Manuel BLECUA (1975) *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ANDERSON, John E. (1937) "An evaluation of various indices of linguistic development". *Child Development* 8. 62-68.
- BELLO, Andrés (1988) *Gramática de la lengua castellana*, notas de R. J. Cuervo, estudio y edición de R. Trujillo. Vol. I y II. Madrid: Arco Libros.
- BORREGO NIETO, J., J. J. GÓMEZ ASENCIO, L. SANTOS RÍO (eds) (1989) *Philologica Homenaje a D. Antonio Llorente*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- BRAINE, M. D. S. (1963) "The ontogeny of English phrase structure: the first phrase". *Language* 39. 1-3.
- BRITTON, James *et alii*. (1975). *The development of writing abilities*. London: MacMilan Education.
- BROWN, Frederich G. (1980) *Principios de la medición en psicología y educación*. México: El Manual Moderno, S.A.
- BROWN, Roger and Jean BERKO (1960) "Word association and the acquisition of grammar". *Child Development* 31. 1-14.
- BROWN, Roger (1973) *A first language: The early stages*. Cambridge [MA]: Harvard University Press.

- BROWN, Roger y Úrsula BELLUGI (1974). "Tres procesos en la adquisición de la sintaxis". En Eric Lenneberg y otros *Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje*. 153-186. Madrid: Revista de Occidente, S.A.
- BROWN, Roger and C. FRASER (1964) "The acquisition of syntax. The acquisition of language". *Monographs of the Society for Research in Child Development* 29. 43-79.
- CAIRNS, Helen S. and Charles CAIRNS (1976) *Psycholinguistics: A cognitive view of language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- CANO AGUILAR, Rafael (1987) *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid: Gredos.
- COMBS, Warren E. (1976) "Futher effects of sentence - combining practice on writing ability". *Reseach in the Teaching of English* 10. 137-149.
- CORDER, Pit (1992) *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa, Grupo Noriega Editores.
- CROWHURST, Marion (1978). *The effect of audience and mode of discourse on the syntactic complexity of the writing of sixth and tenth graders*. (Tesis doctoral). University of Minnesota (1977): [*Dissertation Abstracts International*, 38, 7300A-7301A].
- (1980a) "Syntactic complexity in narration and argument at three grade levels". *Canadian Journal of Education* 5. 6-13.
- (1980b) "Syntactic complexity and theacher's quality ratings of narrations and arguments". *Research in the Teachings of English* 3. 223-231.
- CROWHURST, Marion and Gene L. PICHE (1979) "Audience and mode of discourse affects on syntactic complexity in writing at two grade levels". *Research in the Teaching of English* 13. 101-110.

- CHOMSKY, Carol (1969) *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge [MA]: MIT Press.
- CHOMSKY, Noam (1957) *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge [MA]: MIT Press.
- (1971) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Versión de C.P. Otero. Madrid: Aguilar.
- CHRISTENSEN, Francis (1967) *Notes toward a new rhetoric: six essays for teacher*. New York: Harper and Row.
- (1968) "The problem of defining a mature style". *English Journal* 57. 572-580.
- CHRISTENSEN, F., and B. CHRISTENSEN (1976) *A new rhetoric*. New York: Harper and Row.
- DAIKER, D. A. *et alii*. (1978) "Sentence combining and syntactic maturity in freshman English". *College Composition and Communication* 29. 36-41.
- DALE, Philip (1980) *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psico-lingüístico*. México: Trillas.
- DOWNIE, N. M. y R. W. HEATH (1883) *Métodos estadísticos aplicados*. Madrid: Castillo.
- EBNETER, Theodor (1982) *Lingüística aplicada*. Madrid: Gredos.
- ECHVERRÍA, M. S. (1978) "Comprensión de la sintaxis: teoría y práctica". En H. López Morales (ed.) *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna"*. 31-42. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- ECHVERRÍA, M. S. y M. OLIVIA HERRERA (1988) "Incidencia de variables socioculturales en la comprensión de vocabulario y sintaxis del español". *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL)*. 675-690. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- ENDICOTT, A. I. (1973) "A proposed scale for syntactic density". *Research in the Teaching of English* 7. 5-12.
- ESPINET, L. E. (1992) *Índices de madurez sintáctica en escritores profesionales puertorriqueños*. Tesis doctoral inédita. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- ETXEBERRÍA, J., L. JOARISTI y L. LIZASOAIN (1990) *Programación y análisis estadísticos básicos con SPSS/PC +*. Madrid: Paraninfo.
- GILI GAYA, Samuel (1983) *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf.
- GOLUB, L. S. and C. KIDDER (1974) "Syntactic density and the computer". *Elementary English* 51. 1128-1131.
- GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz (1978) *Estructuras sintácticas del español actual*. Madrid: SGEL.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César (1984) *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- HERRERA LIMA, María Eugenia (1989) "Syntactic maturity and socio-economic status among Mexico grade school students" *Sociolinguistics in Mexico, International Journal of the Sociology of Language*.
- *et alii* (1990) "Madurez sintáctica: un estudio comparativo". Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional de ALFAL, Campinas, Brasil. (En prensa).
- (1991) "Madurez sintáctica en escolares de la ciudad de México; análisis preliminar". En H. López Morales (ed.). *La enseñanza de la lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna"*. 155-169. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- HUNT, Kellogg W. (1965) *Grammatical structures written at three grade levels*. Research Report No. 3, Urbana [Ill]: National Council of Teachers of English.

- (1967) "Sentence structure used by superior students in grade four and twelve and by superior adults". Cooperative Research Project No. 5 - 0313, Tallahassee [FL]: Florida State University.
- (1970a) "Recent measures in syntactic development". En Mark Lester (ed.) *Readings in Applied Transformational Grammar*. 179-192. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- (1970b) "How little sentences grow into big ones". En Mark Lester (ed.) *Readings in Applied Transformational Grammar*. 193-201. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- (1970c) "Syntactic maturity in schoolchildren and adults" *Monographs of the Society of Research in Child Development*, Serial No. 134, vol. 35, No. 1.
- (1977) "Early blooming and late blooming syntactic structures". En Charles R. Cooper y Lee Odell (eds.) *Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging*. 91-104. Urbana [Ill]: National Council of Teachers of English.
- INE (1987) *Encuesta de Población Activa (EPA)*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística (INE).
- KRAMSCH, Claire J. (1981) *Discourse analysis and second language teaching*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- LA BRANT, Lou (1933) "A study of certain language development of children in grades four to twelve, inclusive". *Genetic Psychology Monographs* 14. 387-491.
- LAVANDERA, Beatriz. (1977) "La forma *que* del español y su contribución al mensaje". En Juan Lope Blanch (ed.) *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. 419-442. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

LENNEBERG, Eric (1974) "Una perspectiva biológica del lenguaje". En Eric Lenneberg y otros *Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje*. 83-108. Madrid: Revista de Occidente, S.A.

——— (1975) *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.

——— (1982) *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

LENZ, R. (1935) *La oración y sus partes*. Madrid: Centro de estudios históricos.

LOBAN, Walter. (1961). *Language ability in the middle grades of the Elementary School children*. Report to the U.S. Office of Education, Contract No. SAE 7287. Berkley [Ca].

——— (1963). *The language of Elementary School children*. Research Report No. 1, Urbana [Ill]: National Council of Teachers of English.

——— (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. Research Report No. 18, Urbana [Ill]: National Council of Teachers of English.

Ley 14/1970 General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 4 de agosto (BOE 6-8-70).

Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE 3-10-90).

LOPE BLANCH, Juan (1987) *Análisis gramatical del discurso*. 2ª edición ampliada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

——— (1978) "Gramática y aprendizaje de la lengua materna". En H. López Morales (ed.) *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. BAPLE 6. 43-71.

——— (1989) "Peculiaridades sintácticas de los relativos en el habla culta de Madrid". En J. Borrego Nieto, J. J. Gómez Asencio, L. Santos Río (eds.) *Philologica I Homenaje a D. Antonio Llorente*. 79-85. Salamanca: Universidad de Salamanca.

LÓPEZ MORALES, Humberto (1974) *Introducción a la lingüística generativa*. Madrid: Alcalá.

——— (1983) *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

——— (1986). *Enseñanza de la lengua materna*. 2ª ed. Madrid: Playor.

——— (1988) *Redacción 1 y 2* (Manual del profesor). Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

——— (ed.) (1991) *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"*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

——— (1991) "Madurez sintáctica e índices de cohesión en el discurso escrito", *Actas del I Congreso Internacional sobre "El Estudio del Español"*, Salamanca, (en prensa).

——— (1992) "Producción de textos escritos: el modelo integral", *Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza del Español*, Madrid, (en prensa).

LYONS, J. (1984) *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Teide.

MACCARTHY, Dorothea. (1954) "Language development in children". En L. Carmichael (ed.) *Manual of Child Psychology*. New York: John Willey and Sons.

MARATSOS, M. P. *et alii* (1978) "Some empirical studies in the acquisition of transformational relations". En *The Minnesota Symposium on Child Development*, vol. 12. Hillsdale [NJ]: Erlbaum.

- MARTÍNEZ, José Antonio (1985) "Las construcciones apositivas en español". *Philologica Hispanensia in Honorem Manuel Alvar*, vol. II *Lingüística*. 453-467. Madrid: Gredos.
- MARTÍNEZ GARCÍA, Hortensia (1986) *El suplemento en español*. Madrid: Gredos.
- MELLON, John C. (1969) *Transformational sentence combining: A method for enhancing the development of syntactic fluency in English composition*. Research Report No. 10, Urbana [Ill]: National Council of Teachers of English.
- MENDOZA GARCÍA, J. F. (1984) "Sintaxis de los relativos en el habla popular de la Ciudad de México". *Anuario de Letras* 22. 65-77. México.
- MENYUK, Paula (1963a) "Syntactic Structures in the language of children". *Child Development* 43. 407-422.
- (1963b) "A preliminary evaluation of grammatical capacity in children". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 2. 429-439.
- (1964a) "Syntactic rules used by children from preschool through first grade". *Child Development* 35. 533-546.
- (1964b) "Alternation of rules in children's grammar". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 3. 480-488.
- (1969) *Sentences children use*. Cambridge [MA]: MIT Press.
- MILLER, George. (1970) "The psycholinguist". En Mark Lester (ed.) *Readings in applied transformational grammar*. 16-35. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- MORALES, Amparo (1978). "La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la escuela materna". En H. López Morales, (ed.), *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. BAPLE 6. 87-106.

- MORENO BECERRA, José Luis (1985) "Educación y fuerza del trabajo en Canarias, 1960-1981". *En Geografía de Canarias*, T. VI, Cap. VIII, 122-125. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Interinsular Canaria, S.A.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1990) *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- MULLER, Ch. (1973) *Estadística lingüística*. Madrid: Gredos.
- MUÑOZ, G, y M. VÉLIZ (1983) "Incidencia del método de combinación de oraciones en la madurez sintáctica y en la calidad general de la composición". *RLA* 23. 107-119.
- O'DONNELL, R. C.; W. J. GRIFFIN y R. C. NORRIS (1967) *Syntax of Kindergarten and Elementary School children: A transformational analysis*. Research Report No. 8, Champaign [Ill]: National Council of Teachers of English.
- (1968) "An objective measure of structural complexity in children's writing". Unpublished paper delivered at the American Educational Research Association Meeting.
- (1976) "A critique of some indices of syntactic maturity" *Research in the Teaching of English* 10. 31-38.
- O'HARE, Frank (1973) *Sentence combining: Improving student writing without formal grammar instruction*. Research Report No. 15, Urbana [Ill]: National Council of Teachers of English.
- OLGUÍN, N. (1980-81) "Los pronombres relativos en el habla culta de Santiago de Chile" *Boletín de Filología* de la Universidad de Chile 31. 881-905.
- OLLOQUI DE MONTENEGRO, Liliana (1991) "La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna". En H. López Morales (ed.) *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna"*. 113-131. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

- PALACIOS DE SÁMANO, Margarita (1983) *Sintaxis de los relativos en el habla culta de la Ciudad de México*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Lingüística Hispánica, Cuadernos de Lingüística, 3, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PERRON, J. D. (1976) "The impact of mode on written syntactic complexity" *Studies in Language Education*, Report No. 27, Athens [Ge]: Department of Language Education, The University of Georgia.
- PERONARD, M. (1978) "Variación diastrática y lenguaje infantil". En H. López Morales (ed.) *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. BAPLE 6.
- (1988) "La expresión temporal en las primeras etapas de la adquisición de la lengua materna". *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL)*. 217-235. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- QUILIS, A. (1978) "La enseñanza de la lengua materna". En H. López Morales (ed.) *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. BAPLE 6. 3-29.
- RAE (1977) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Decreto 69/1981, 9 de enero, de Ordenación de la Educación General Básica y Fijación de las Enseñanzas Mínimas para el Ciclo Inicial* (BOE 17-1-81).
- RESING, G. P., S. B. HOLLEMAN van der SLEEN, K. STEVENS and G. A. KOHNSTUMM. (1971) "Development of syntax among school children and adults: a replication-investigation" *Psychological Abstracts* 47. 10536.
- RODRÍGUEZ FONSECA, Leonilda. (1989) "Índices de madurez sintáctica en estudiantes puertorriqueños de primer año de universidad". Ponencia presentada en el I Congreso Nacional sobre "El español en Puerto Rico", celebrado en Arecibo, Puerto Rico. (Versión mecanografiada).

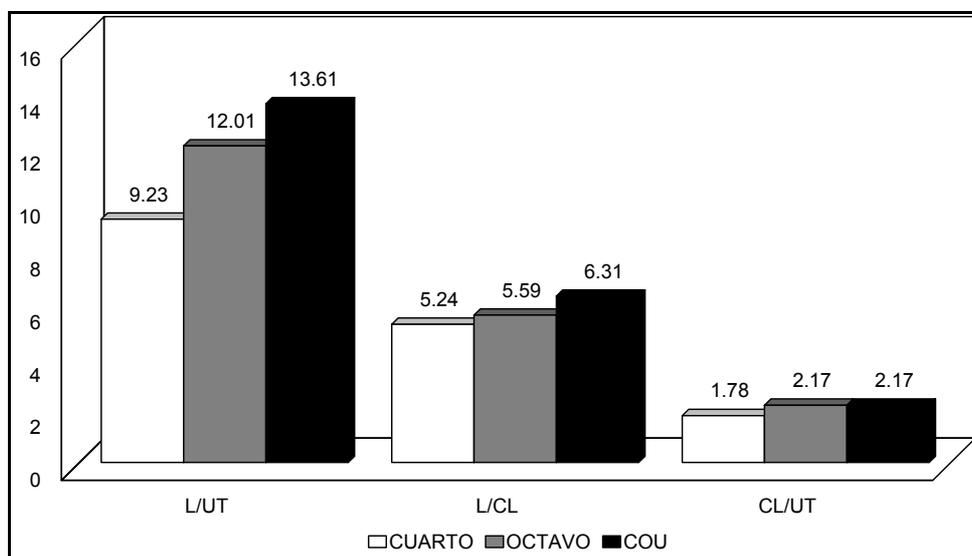
- (1990) "Efectos de la metodología de combinación de oraciones: índices de madurez sintáctica". Ponencia presentada en el IX Congreso de la *ALFAL*, en Campinas, Brasil (en prensa).
- (1991a) "Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria". En H. López Morales (ed.) *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna"*. 133-143. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- (1991b) "Índices secundarios en la madurez sintáctica: Modificadores nominales y combinación de oraciones en estudiantes universitarios". En C. Hernández, G. P. Granda, C. Hoyos, V. Fernández, D. Dietrick, Y. Carballera (eds.) *El español de América*, vol. I. 561-569. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- ROJO, Guillermo (1978) *Cláusulas y oraciones*, Anejo 14 de *Verba*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- ROSEN, H. (1969) *An investigation of the effects of differentiated writing assignment on the performance in English composition of a select group of 15/16-year-old pupils*. Tesis doctoral. London: University of London.
- SALVADOR MATA, F. (1984) *Estructuras sintácticas de la lengua escrita en el Ciclo Medio de EGB* (Tesis doctoral) UNED, Madrid.
- (1990) "Factores diferenciales en la sintaxis de textos infantiles". *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. 633-642. Asociación Española de Lingüística Aplicada. Vigo.
- SAMPER PADILLA, José A. (1990) *Estudio sociolingüístico del español de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas: Caja General de Ahorros.

- SAN JOSÉ, C. P. M. (1972) "Grammatical structures in four modes of writing at fourth grade level" *Disertation Abstracts International* 33, 5411A.
- SCHNITZER, Marc L. (1983) "Psicolingüística". En H. LÓPEZ MORALES (ed.), *Introducción a la lingüística actual*. 167-182. Madrid: Playor.
- SECO, Rafael (1968) *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.
- SECO, Manuel (1972) *Gramática esencial del español*. Madrid: Aguilar.
- (1976) *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Aguilar.
- STEWART, M. F. (1978a) "Freshman sentence combining: A Canadian project". *Research in the Teaching of English* 12. 257-268.
- (1978b) "Syntactic maturity from high school to university: A first look". *Research in the Teaching of English* 12. 37-46.
- STEWART, M. F. and Cary GROBE (1979) "Syntactic maturity, mechanics of writing and teacher's quality ratings". *Research in the Teaching of English* 3. 207-215.
- STRONG, W. (1973) *Sentence-combining: a composing book*. New York: Random House.
- TORRES GONZÁLEZ, A. N. (1991). "Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre "El Estudio del Español", Salamanca, 28 al 31 de octubre (en prensa).
- (1992). "Índices secundarios de madurez sintáctica en escolares no-universitarios de Tenerife". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre "Enseñanza del Español". Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas (CEMIP), Madrid del 27 al 31 de enero (en prensa).
- (1993). "Modificadores nominales de madurez sintáctica en escolares no-universitarios de Tenerife". M S.

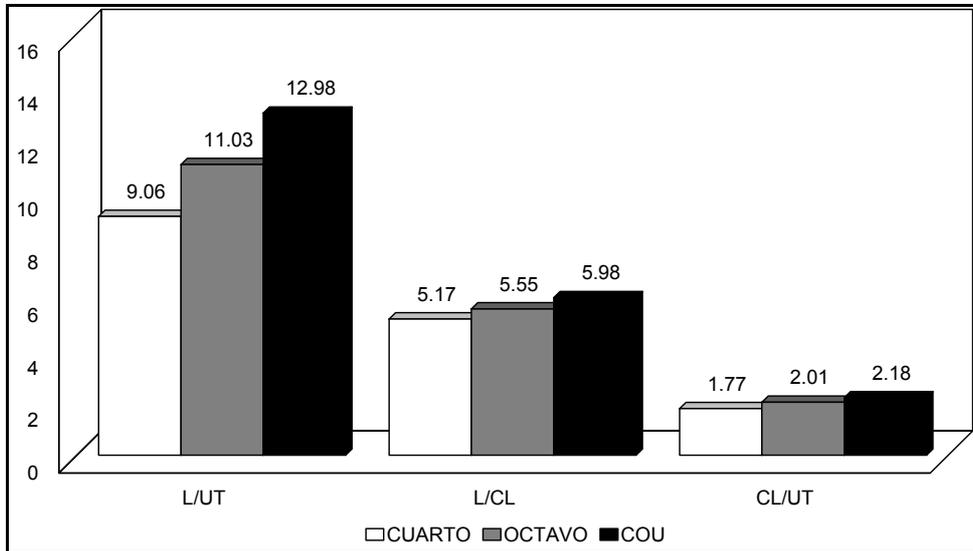
- TRUJILLO, Ramón (1990) "Sobre la supuesta despronominalización del relativo" *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)* 6. 23-45.
- URRUTIA, Hernán (1987) "Dominio de estructuras oracionales". En *Anuario de Lingüística Hispánica* vol. III. 183-201. Universidad de Valladolid.
- (1992) "Competencia léxica y sintáctica en niños monolingües y bilingües en el País Vasco". En *Homenaje a Humberto López Morales*, ed. de María Vaquero y Amparo Morales. 301-308. Madrid: Arco Libros.
- VAQUERO, María T. (1978) "Enseñar español, pero ¿qué español?". En H. López Morales (ed.) *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. *BAPLE* 6. 127-146.
- (1991) "Estudios puertorriqueños de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna: estado de la cuestión". En H. López Morales, (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la Lingüística a la enseñanza del español como lengua materna"*. 17-27. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- VÁZQUEZ, Irma N. (1991) "Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela superior". En H. López Morales, (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la Lingüística a la enseñanza del español como lengua materna"*. 145-153. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- VÉLIZ, Mónica (1986) *Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito*. Tesis de magíster. Concepción: Universidad de Concepción.
- (1987) "Protosubordinadores: formas de transición en el proceso de desarrollo sintáctico". *RLA* 25. 45-53.
- (1988) "Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito". *RLA* 26. 105-141.

- VÉLIZ, Mónica, Gloria MUÑOZ y Max ECHEVERRÍA (1985) "Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios". *RLA* 23. 107-119.
- VÉLIZ, Mónica, Gloria MUÑOZ, Max S. ECHEVERRÍA, Alba VALENCIA, Emilio ÁVILA y Nicolás NÚÑEZ (1991) "Evaluación de la madurez sintáctica en estudiantes chilenos de cuarto medio". En *Estudios Filológicos* 26. 71-81.
- VILLAMIL DE FORASTIERI, B. (1978) "El desarrollo de la lengua materna y su relación con el aprendizaje de la lectura". En H. López Morales (ed.) *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. *BAPLE* 6. 147-161.
- VILLIERS, J. G. de (1980) "The process of rule learning in child speech". En K. Nelson, (ed.), *Children's Language II*, New York: Gargner Press.
- VITALE, M. R., R. J. KING, D. W. SHONTZ, and G. W. HUNTLEY (1971) "Effect of sentence-combining exercise upon several restricted written composition task". *Journal of Educational Psychology* 61. 521-525.
- WAGNER, Claudio. (1988) "Programa de investigación sobre la enseñanza de la lengua materna en Chile" en *Estudios Filológicos* 23. 117-126.
- WITTE, Stephen P. (1983) "The reliability of mean T-Unit length: Some questions for research in written composition". En Aviva Freedman, Ian Pringle y Janice Yalden (eds.) *Learning to Write: First Language / Second Language*. London: Longman.
- WITTE, Stephen P. and R. E. SODOWSKY (1978). "Syntactic maturity in the writing of College freshmen". (Ponencia presentada al Meeting of the Conference on College Composition and Communication). Denver: ERIC Document No. ED163460.
- WITTE, Stephen P. and Anne DAVIS (1980) "The stability of T-Unit length: A preliminary investigation" *Research in the Teaching of English* 14. 73-81.

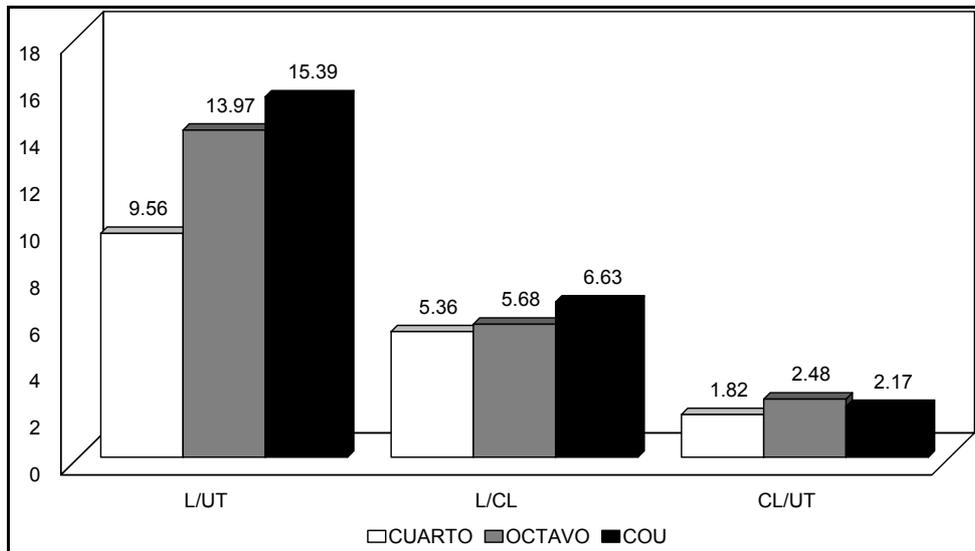
APÉNDICE 1
GRÁFICAS DE LAS VARIABLES LINGÜÍSTICAS
CON LAS VARIABLES SOCIALES



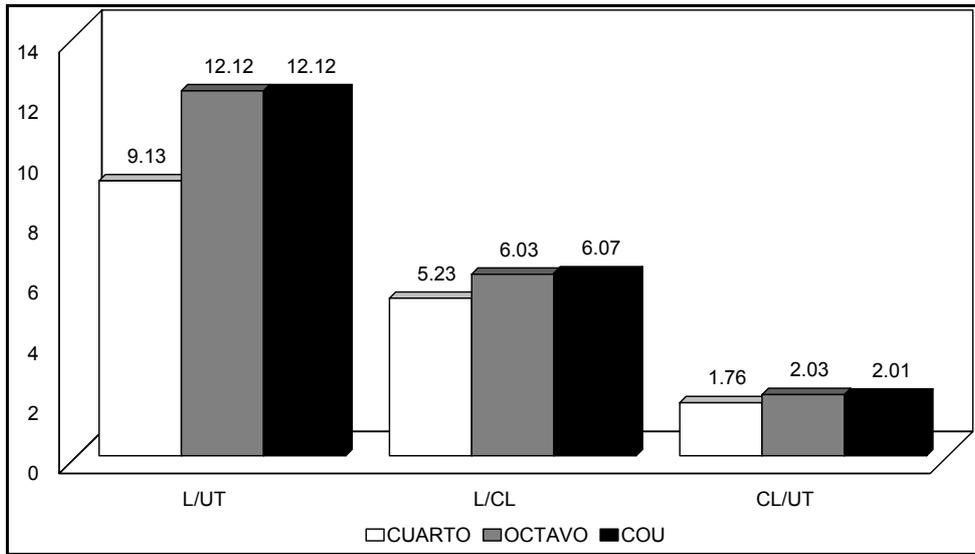
GRÁFICA 1: ÍNDICES PRIMARIOS PARA LA TOTALIDAD DE LA POBLACIÓN



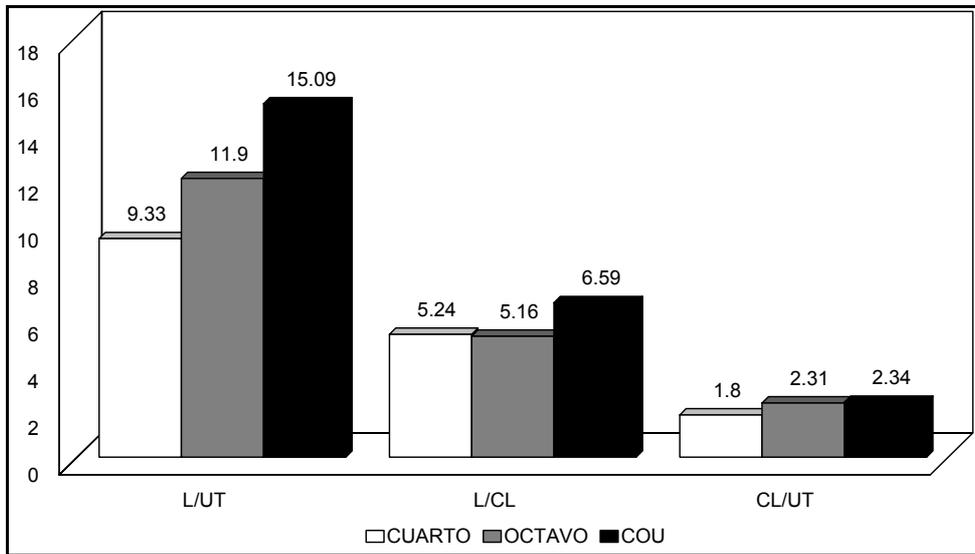
GRÁFICA 2: ÍNDICES PRIMARIOS PARA LOS CENTROS PÚBLICOS



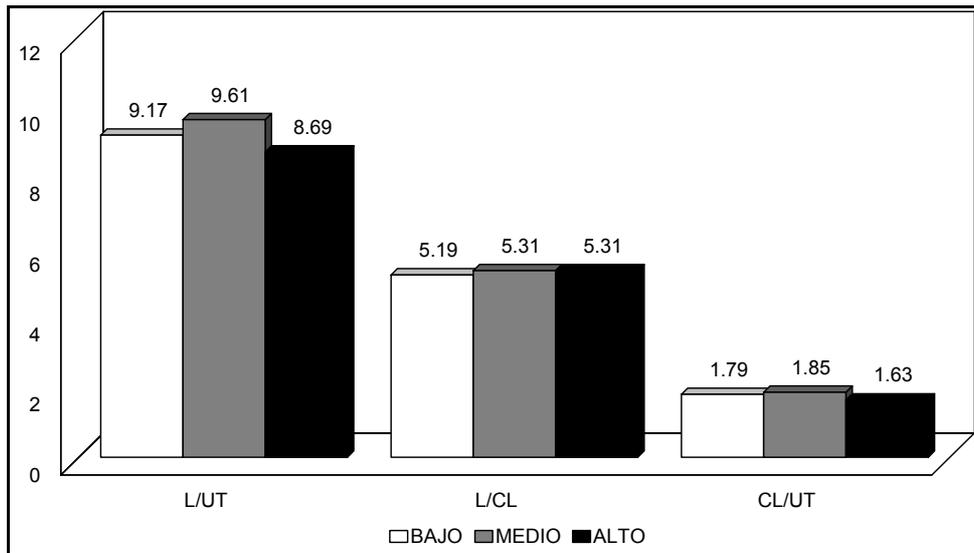
GRÁFICA 3: ÍNDICES PRIMARIOS PARA LOS CENTROS PRIVADOS



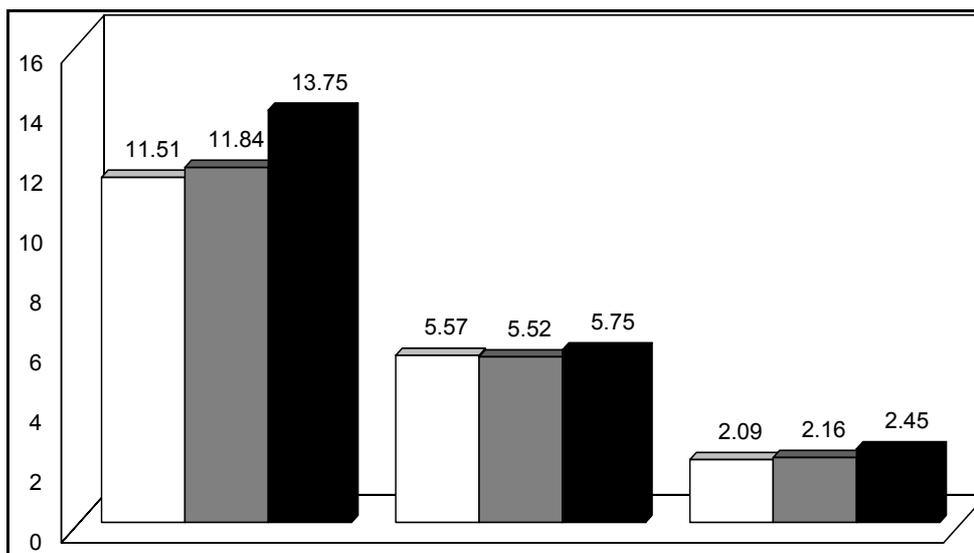
GRÁFICA 4: ÍNDICES PRIMARIOS PARA LOS ESTUDIANTES DE SEXO MASCULINO



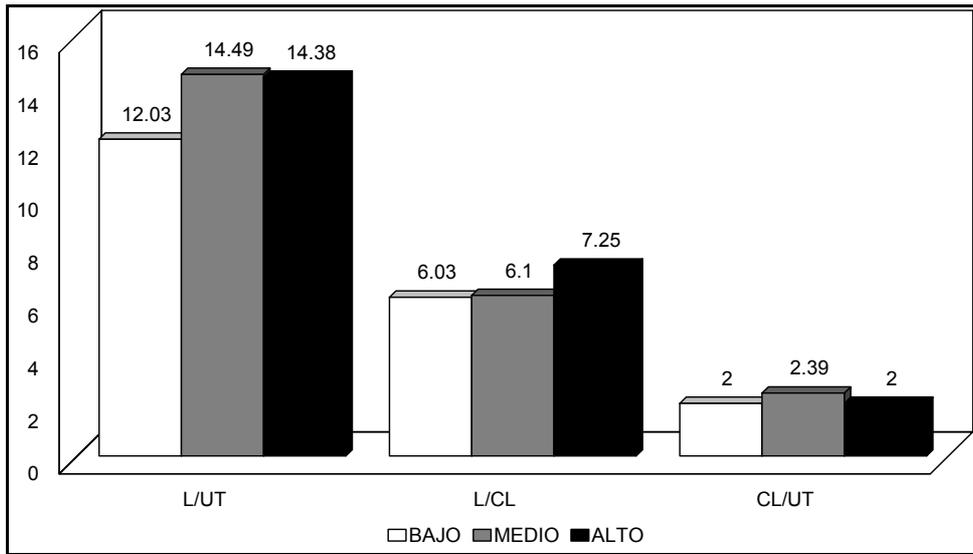
GRÁFICA 5: ÍNDICES PRIMARIOS PARA LOS ESTUDIANTES DE SEXO FEMENINO



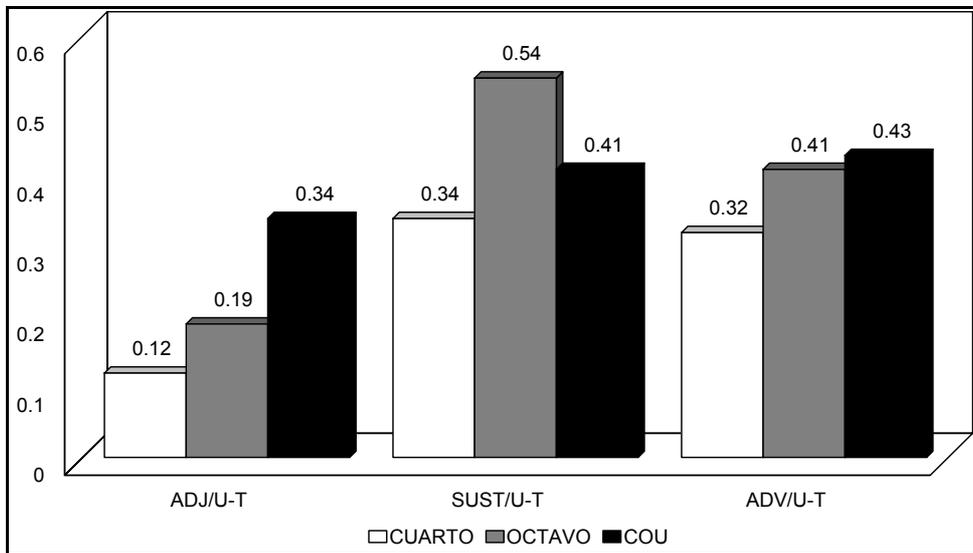
GRÁFICA 6: ÍNDICES PRIMARIOS SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL PARA EL CURSO DE CUARTO



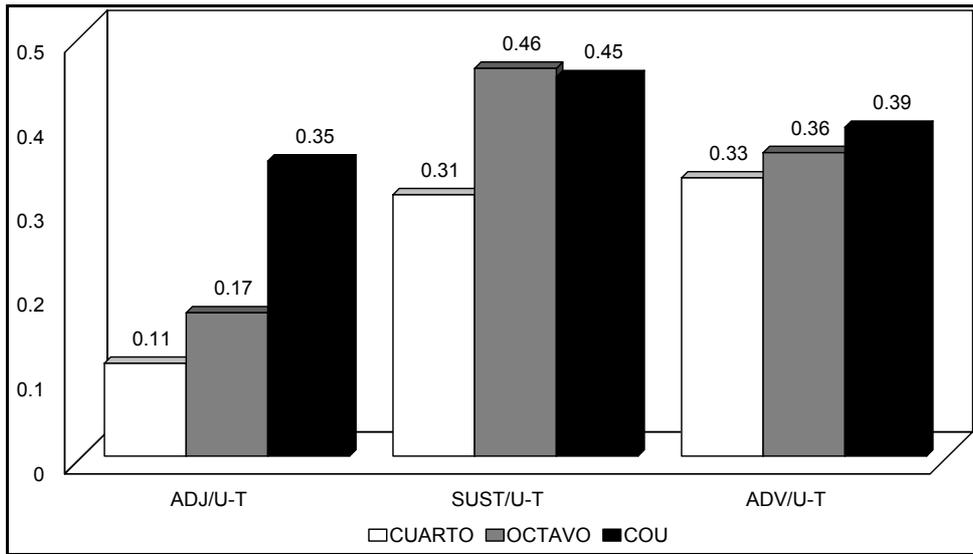
GRÁFICA 7: ÍNDICES PRIMARIOS SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL PARA EL CURSO DE OCTAVO



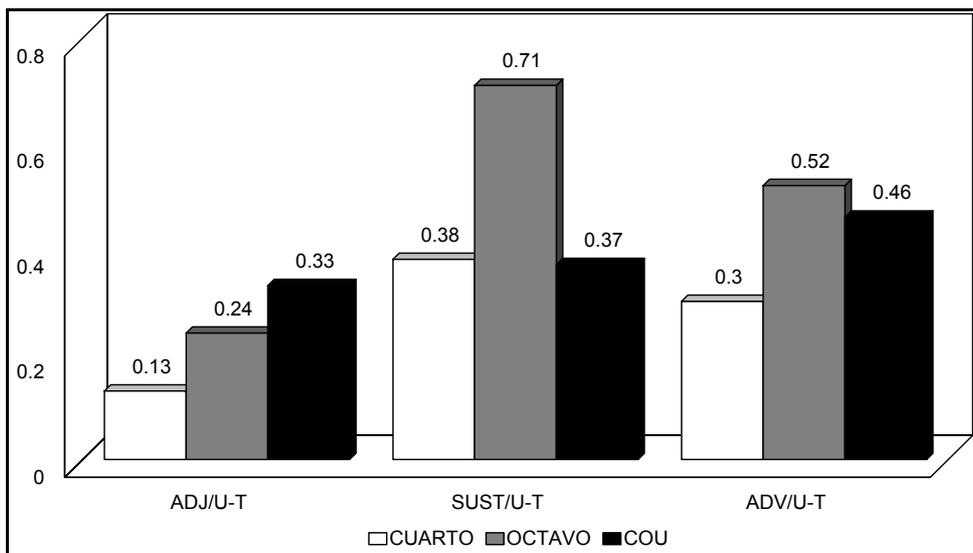
GRÁFICA 8: ÍNDICES PRIMARIOS SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL PARA EL CURSO DE
COU



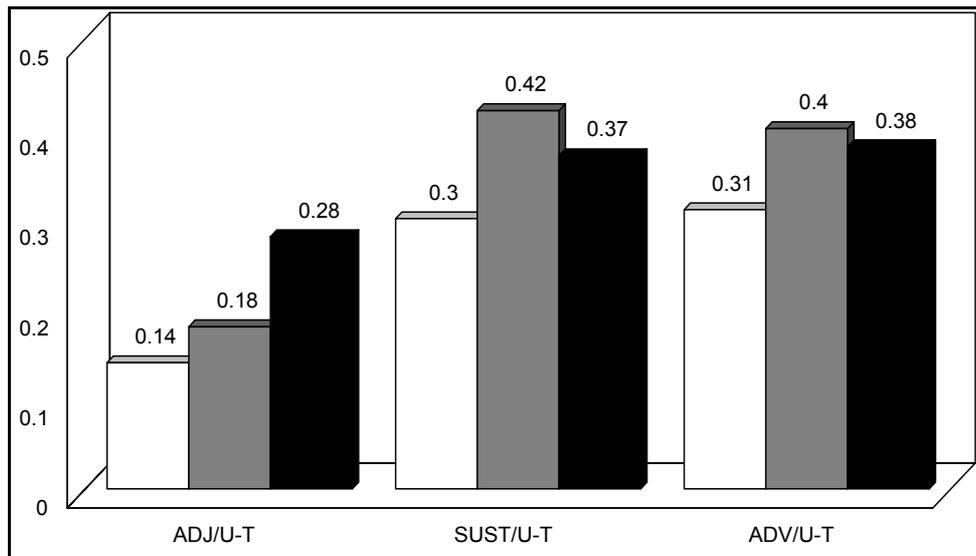
GRÁFICA 9: ÍNDICES CLAUSEALES PARA LA TOTALIDAD DE LA POBLACIÓN



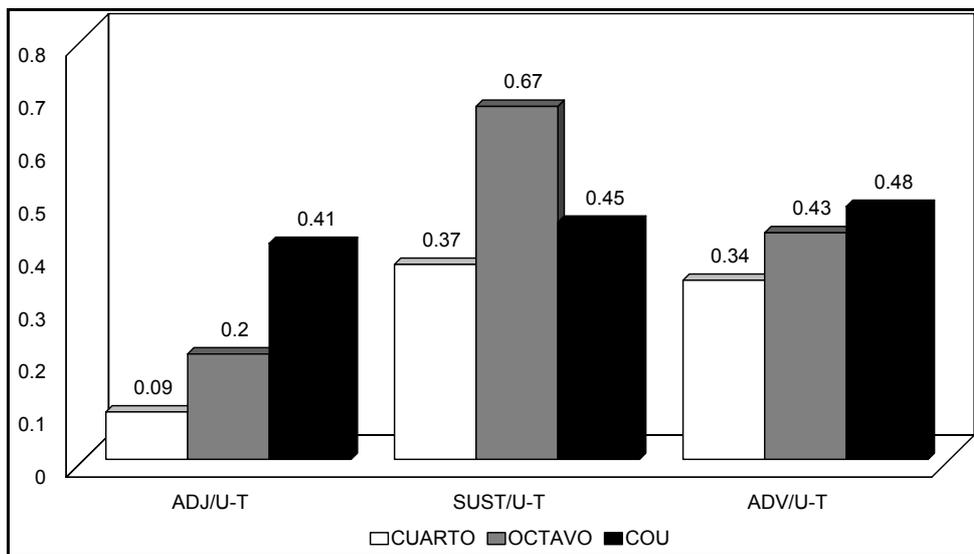
GRÁFICA 10: ÍNDICES CLAUSALES PARA LOS CENTROS PÚBLICOS



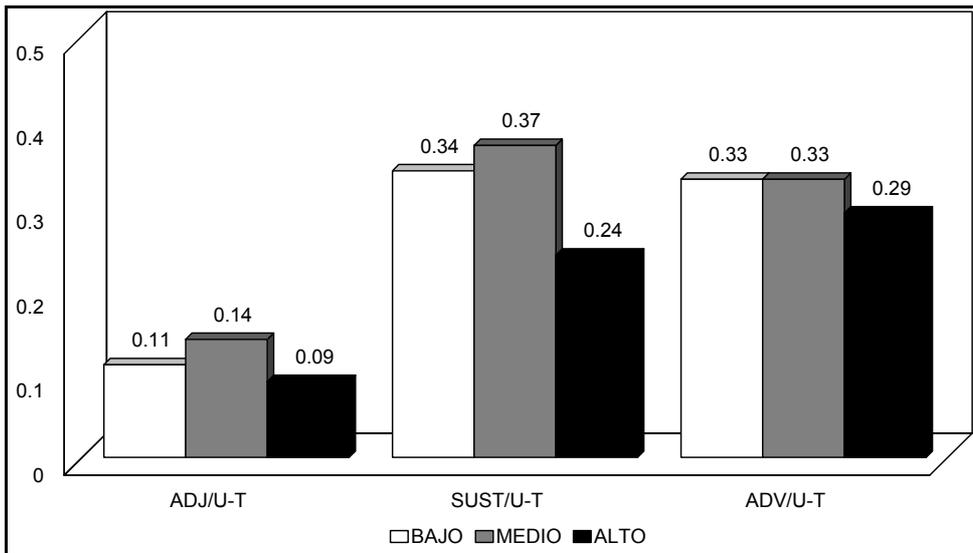
GRÁFICA 11: ÍNDICES CLAUSALES PARA LOS CENTROS PRIVADOS



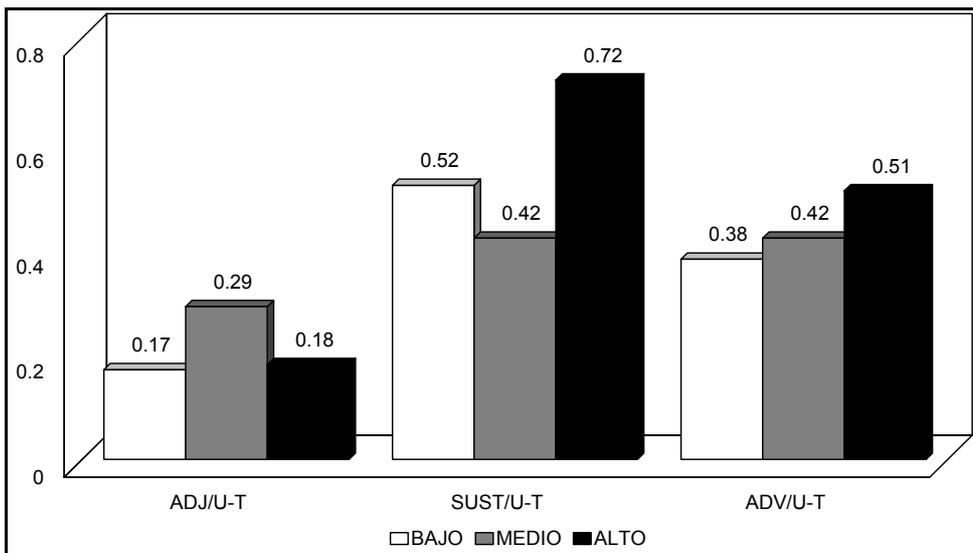
GRÁFICA 12: ÍNDICES CLAUSALES PARA LOS ESTUDIANTES DE SEXO MASCULINO



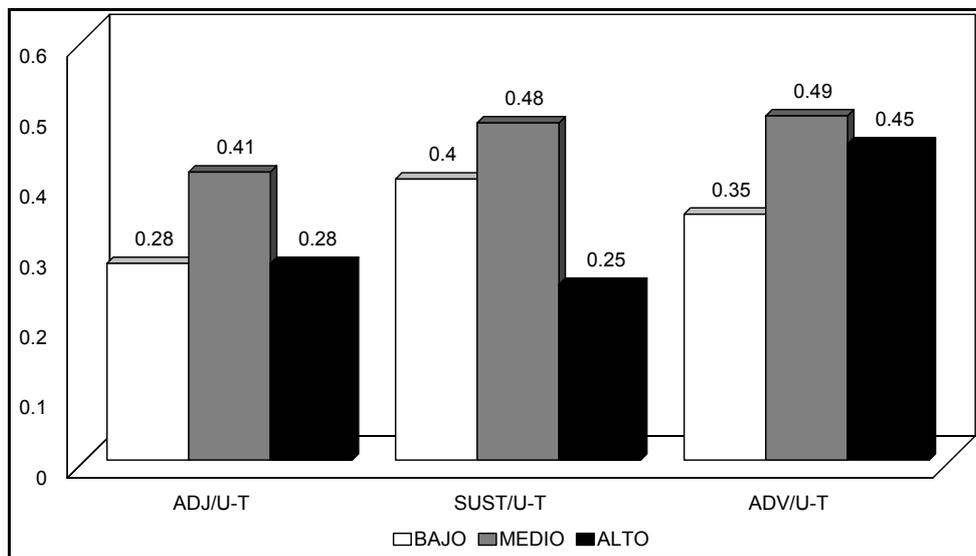
GRÁFICA 13: ÍNDICES CLAUSALES PARA LOS ESTUDIANTES DE SEXO FEMENINO



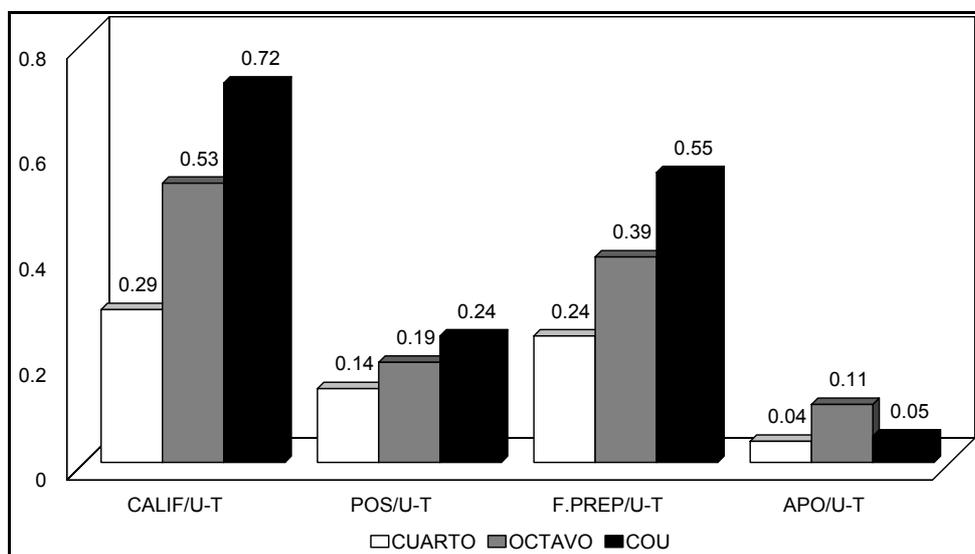
GRÁFICA 14: ÍNDICES CLAUSALES SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL PARA EL CURSO DE CUARTO



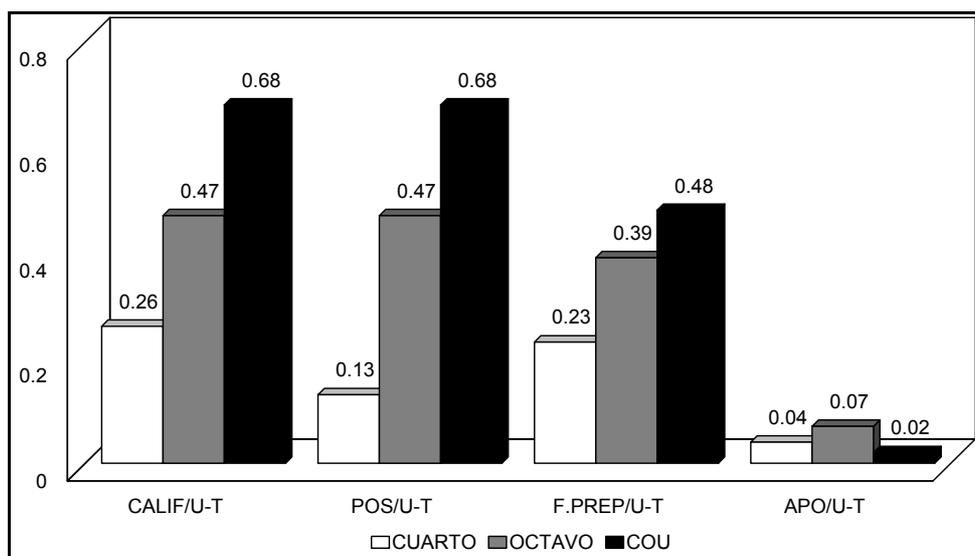
GRÁFICA 15: ÍNDICES CLAUSALES SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL PARA EL CURSO DE OCTAVO



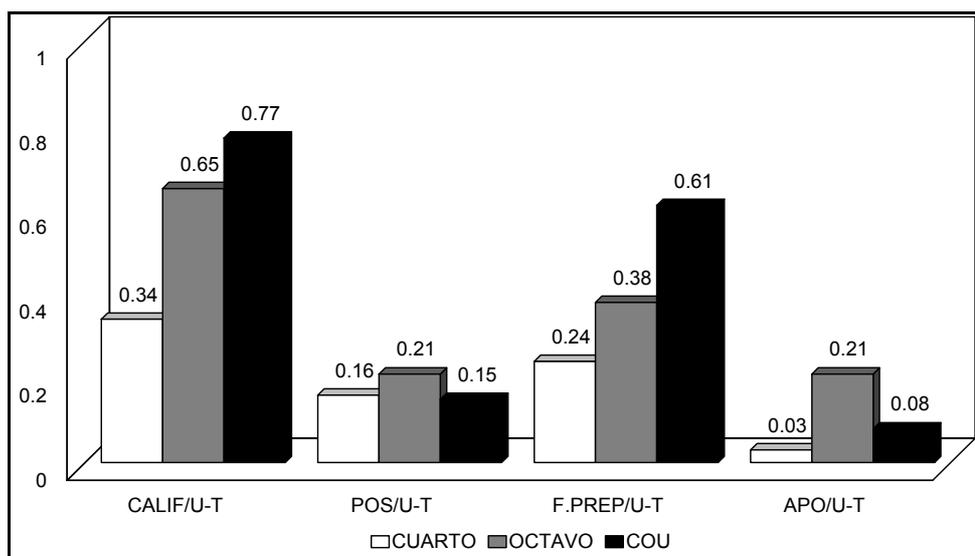
GRÁFICA 16: ÍNDICES CLAUSALES SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL PARA EL CURSO DE
COU



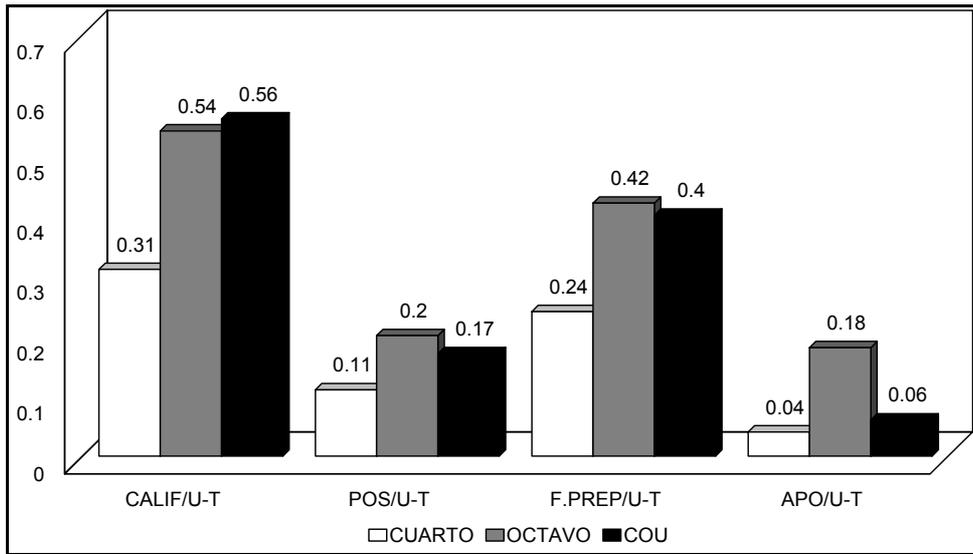
GRÁFICA 17: ÍNDICES DE LOS MODIFICADORES NOMINALES PARA LA TOTALIDAD DE LA POBLACIÓN



GRÁFICA 18: ÍNDICES DE LOS MODIFICADORES NOMINALES PARA LOS CENTROS PÚBLICOS

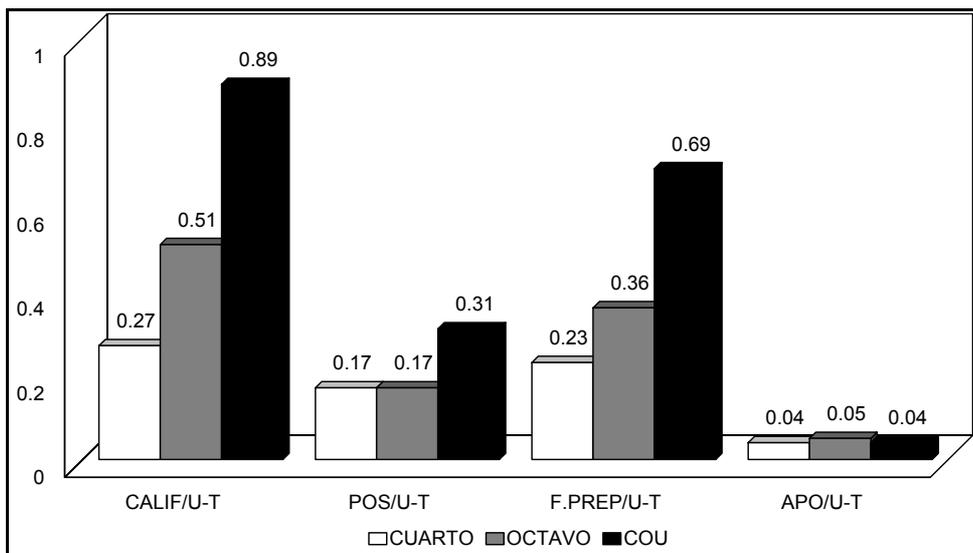


GRÁFICA 19: ÍNDICES DE LOS MODIFICADORES NOMINALES PARA LOS CENTROS PRIVADOS



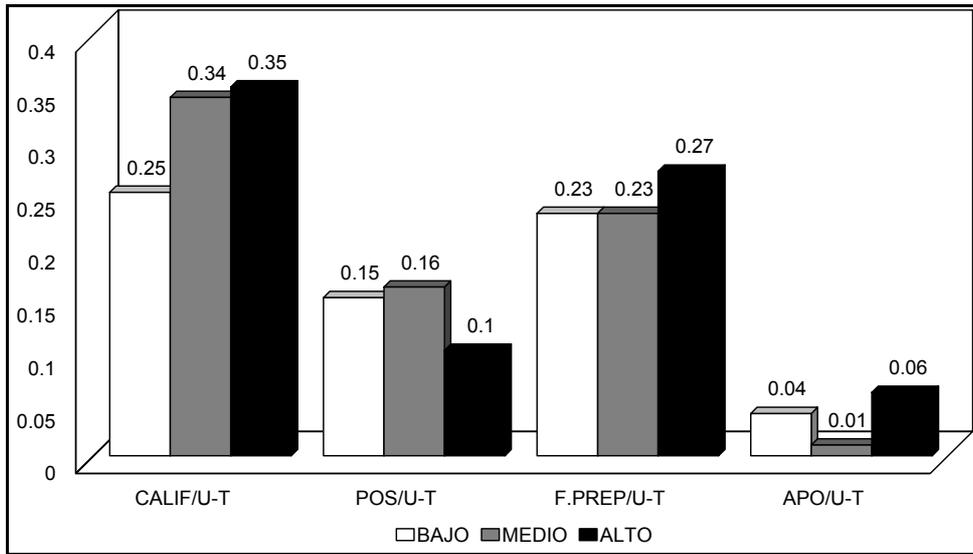
GRÁFICA 20: ÍNDICES DE LOS MODIFICADORES NOMINALES PARA LOS ESTUDIANTES DE SEXO

MASCULINO

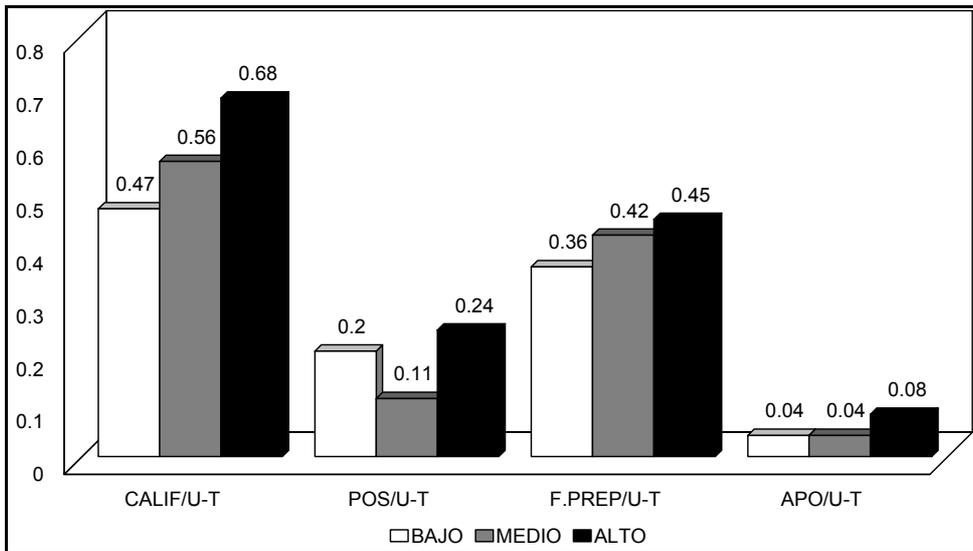


GRÁFICA 21: ÍNDICES DE LOS MODIFICADORES NOMINALES PARA LOS ESTUDIANTES DE SEXO

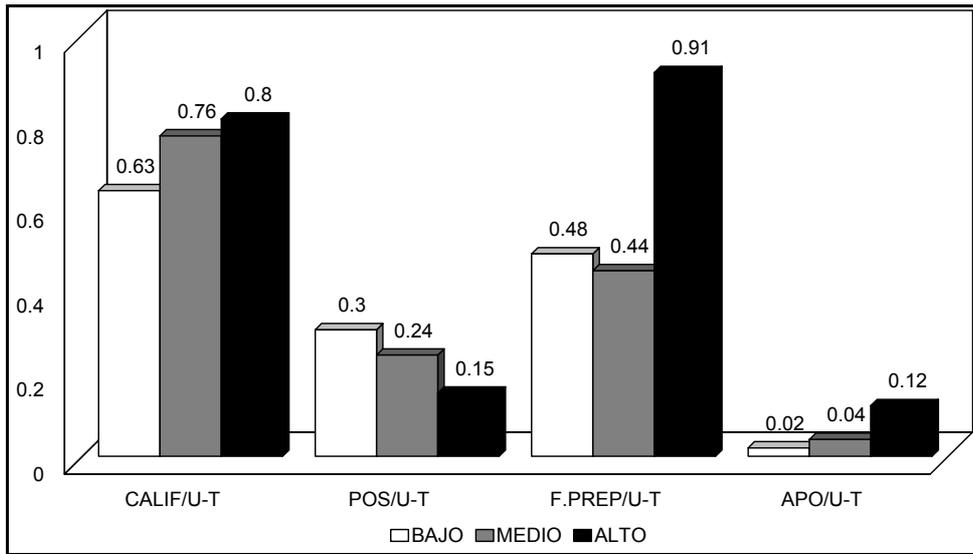
FEMENINO



GRÁFICA 22: ÍNDICES DE LOS MODIFICADORES NOMINALES SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL PARA CUARTO



GRÁFICA 23: ÍNDICES DE LOS MODIFICADORES NOMINALES SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL PARA OCTAVO



GRÁFICA 24: ÍNDICES DE LOS MODIFICADORES NOMINALES SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL PARA COU

APÉNDICE 2
NEXOS UTILIZADOS EN LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS
Y ADVERBIALES

1. NEXOS UTILIZADOS EN LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS

CUADRO 1. 1

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE SUJETO EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>EL QUE</i>	4	3	7	9	8	17	2	4	6
INFINITIVO	5	–	5	6	9	15	2	4	6
<i>QUE</i>	2	2	4	2	3	5	–	–	–
<i>QUIEN</i>	1	–	1	–	2	2	–	–	–

CUADRO 1. 2

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE SUJETO POR SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>EL QUE</i>	.333	.600	.412	.529	.364	.436	.500	.500	.500
INFINITIVO	.417	–	.294	.353	.409	.385	.500	.500	.500
<i>QUE</i>	.167	.400	.235	.118	.136	.128	–	–	–
<i>QUIEN</i>	.083	–	.059	–	.091	.051	–	–	–

CUADRO 1. 3

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE COMPLEMENTO
DIRECTO EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>CÓMO</i>	3	–	3	–	1	1	–	1	1
<i>CUÁNTO</i>	–	–	–	1	–	1	–	–	–
<i>DÓNDE</i>	5	3	8	4	1	5	2	–	2
INFINITIVO	68	55	123	86	49	135	26	15	41
<i>LO QUE</i>	7	4	11	15	7	22	1	2	3
<i>POR QUÉ</i>	1	–	1	1	1	2	–	–	–
<i>QUE</i>	72	30	102	90	35	125	12	9	21
<i>QUIÉN</i>	1	–	1	–	–	–	–	–	–
<i>SI</i>	4	–	4	5	3	8	–	–	–
<i>TODO LO QUE</i>	1	1	2	–	–	–	–	–	–
∅	63	35	98	34	20	54	1	1	2

CUADRO 1. 4

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE COMPLEMENTO
DIRECTO POR SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>CÓMO</i>	.013	–	.008	–	.009	.003	–	.036	.014
<i>CUÁNTO</i>	–	–	–	.004	–	.003	–	–	–
<i>DÓNDE</i>	.022	.023	8	.017	.009	.014	.048	–	.029
INFINITIVO	.302	.430	.348	.364	.419	.382	.619	.536	.586
<i>LO QUE</i>	.031	.031	.031	.064	.060	.062	.024	.071	.043
<i>POR QUÉ</i>	.004	–	.003	.004	.009	.006	–	–	–
<i>QUE</i>	.320	.234	.289	.381	.300	.354	.286	.321	.300
<i>QUIÉN</i>	.004	–	.003	–	–	–	–	–	–
<i>SI</i>	.018	–	.011	.021	.026	.023	–	–	–
<i>TODO LO QUE</i>	.004	.008	.006	–	–	–	–	–	–
∅	.280	.273	.278	.144	.171	.152	.024	.036	.029

CUADRO 1. 5

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE COMPLEMENTO
 PREDICATIVO EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<u>CÓMO</u>	–	–	–	–	1	1	–	–	–
<i>EL QUE</i>	1	3	4	9	2	11	2	2	4
INFINITIVO	–	–	–	4	9	13	4	2	6
<i>QUE</i>	4	3	7	13	13	26	2	1	3

CUADRO 1. 6

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE COMPLEMENTO
 PREDICATIVO POR SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<u>CÓMO</u>	–	–	–	–	.040	.020	–	–	–
<i>EL QUE</i>	.200	.500	.360	.346	.080	.216	.250	.400	.308
INFINITIVO	–	–	–	.154	.360	.255	.500	.400	.460
<i>QUE</i>	.800	.500	600	.500	.520	.510	.250	.200	.231

CUADRO 1. 7

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE COMPLEMENTO
DEL ADJETIVO EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>DE INF</i>	1	2	3	2	6	8	–	1	1
<i>DE QUE</i>	–	–	–	–	–	–	1	–	1
<i>EN INF</i>	–	–	–	1	–	1	–	–	–
<i>POR INF</i>	–	–	–	1	–	1	–	–	–

CUADRO 1. 8

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE COMPLEMENTO
DEL ADJETIVO POR SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>DE INF</i>	100	100	100	.500	100	.800	–	100	.500
<i>DE QUE</i>	–	–	–	–	–	–	100	–	.500
<i>EN INF</i>	–	–	–	.250	–	.100	–	–	–
<i>POR INF</i>	–	–	–	.250	–	.100	–	–	–

CUADRO 1. 9

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE SUPLEMENTO EN
CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A INF</i>	18	7	25	7	1	8	5	1	6
<i>A QUE</i>	–	1	1	–	1	1	–	–	–
<i>DE INF</i>	7	1	8	5	2	7	–	–	–
<i>DE LO QUE</i>	–	–	–	–	2	2	–	–	–
<i>DE QUE</i>	–	3	3	10	6	16	1	2	3
<i>EN EL QUE</i>	–	–	–	1	–	1	–	1	1
<i>EN INF</i>	1	1	2	–	–	–	–	–	–
<i>EN QUE</i>	–	2	2	–	2	2	3	1	4

CUADRO 1. 10

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE SUPLEMENTO POR
SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A INF</i>	.692	.467	.610	.318	.007	.216	.556	.250	.462
<i>A QUE</i>	–	.067	.024	–	.071	.028	–	–	–
<i>DE INF</i>	.269	.067	.195	.227	.142	.194	–	–	–
<i>DE LO QUE</i>	–	–	–	–	.142	.056	–	–	–
<i>DE QUE</i>	–	.200	.072	.454	.429	.444	.111	.500	.231
<i>EN EL QUE</i>	–	–	–	.045	–	.028	–	.250	.077
<i>EN INF</i>	.038	.067	.049	–	–	–	–	–	–
<i>EN QUE</i>	–	.400	.049	–	.142	.056	.333	.250	.308

CUADRO 1. 11

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE COMPLEMENTO
DEL NOMBRE EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>DE INF</i>	–	1	1	7	4	11	1	1	2
<i>DE QUE</i>	5	–	5	4	4	8	–	2	2
<i>DE LO QUE</i>	–	–	–	1	–	1	–	–	–
<i>EN INF</i>	–	–	–	–	–	–	1	–	1
<i>EN QUE</i>	–	–	–	–	2	2	–	–	–
<i>POR INF</i>	–	–	–	–	–	–	2	–	2

CUADRO 1. 12

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE COMPLEMENTO
DEL NOMBRE POR SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>DE INF</i>	–	100	.167	.636	.400	.520	.250	.330	.280
<i>DE QUE</i>	100	–	.833	.333	.400	.364	–	.667	.286
<i>DE LO QUE</i>	–	–	–	.091	–	.048	–	–	–
<i>EN INF</i>	–	–	–	–	–	–	.250	–	.143
<i>EN QUE</i>	–	–	–	–	.200	.095	–	–	–
<i>POR INF</i>	–	–	–	–	–	–	.500	–	.286

CUADRO 1. 13

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE COMPLEMENTO
CIRCUNSTANCIAL EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A INF</i>	4	9	13	19	12	31	6	5	11
<i>A QUE</i>	–	–	–	–	1	1	–	–	–
<i>POR INF</i>	–	–	–	1	1	2	–	–	–

CUADRO 1. 14

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS SUSTANTIVAS EN FUNCIÓN DE COMPLEMENTO
CIRCUNSTANCIAL POR SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A INF</i>	100	100	100	.950	.857	.912	100	100	100
<i>A QUE</i>	–	–	–	–	.071	.029	–	–	–
<i>POR INF</i>	–	–	–	.050	.071	.059	–	–	–

2. NEXOS DE LAS CLASES DE CLÁUSULAS ADVERBIALES

CUADRO 2. 1

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES TEMPORALES

EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A MEDIDA QUE</i>	–	–	–	–	1	1	–	–	–
<i>AHORA</i>	–	–	–	1	–	1	–	–	–
<i>AL INF</i>	16	6	22	11	2	13	6	6	12
<i>ANTES DE INF</i>	3	2	5	–	1	1	1	1	2
<i>APENAS</i>	–	–	–	1	–	1	–	–	–
<i>CADA VEZ</i>	1	–	1	1	–	1	–	–	–
<i>CUANDO</i>	52	21	73	41	24	65	11	7	18
<i>DESDE QUE</i>	3	–	3	4	3	7	1	1	2
<i>DESPUÉS</i>	1	2	3	4	1	5	1	–	1
<i>EN CUANTO</i>	–	1	1	1	1	2	–	–	–
<i>ENTONCES</i>	3	–	3	–	–	–	–	–	–
<i>HASTA INF</i>	1	3	4	3	1	4	–	1	1
<i>HASTA QUE</i>	15	–	15	1	1	2	2	–	2
<i>MIENTRAS</i>	7	–	7	1	–	1	2	1	3
<i>NADA MÁS INF</i>	–	–	–	–	1	1	–	–	–
<i>CLÁUS ABSOL</i>	1	3	4	2	–	2	–	1	1
<i>SIEMPRE</i>	1	–	1	–	–	–	–	–	–
<i>SOLO INF</i>	1	–	1	–	–	–	–	–	–
<i>TRAS INF</i>	–	–	–	–	–	–	–	1	1
<i>UNA VEZ QUE</i>	–	–	–	–	–	–	–	1	1
∅	4	3	7	2	3	5	–	–	–

CUADRO 2. 2

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES TEMPORALES POR SU TOTAL EN
CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A MEDIDA QUE</i>	–	–	–	–	.026	.009	–	–	–
<i>AHORA</i>	–	–	–	.014	–	.009	–	–	–
<i>AL INF</i>	.147	.146	.147	.151	.051	.116	.250	.300	.273
<i>ANTES DE INF</i>	.028	.049	.033	–	.026	.009	.042	.050	.045
<i>APENAS</i>	–	–	–	.014	–	.009	–	–	–
<i>CADA VEZ</i>	.009	–	.007	.014	–	.009	–	–	–
<i>CUANDO</i>	.477	.512	.487	.562	.615	.580	.458	.350	.409
<i>DESDE QUE</i>	.028	–	.020	.055	.077	.063	.042	.050	.045
<i>DESPUÉS</i>	.009	.049	.020	.055	.026	.045	.042	–	.023
<i>EN CUANTO</i>	–	.024	.007	.014	.026	.018	–	–	–
<i>ENTONCES</i>	.028	–	.020	–	–	–	–	–	–
<i>HASTA INF</i>	.009	.073	.027	.041	.026	.036	–	.050	.023
<i>HASTA QUE</i>	.138	–	.007	.014	.026	.018	.083	–	.045
<i>MIENTRAS</i>	.064	–	.047	.014	–	.009	.083	.050	.068
<i>NADA MÁS INF</i>	–	–	–	–	.026	.009	–	–	–
<i>CLÁUS ABSOL</i>	.009	.073	.027	.027	–	.018	–	.050	.023
<i>SIEMPRE</i>	.009	–	.007	–	–	–	–	–	–
<i>SOLO INF</i>	.009	–	.007	–	–	–	–	–	–
<i>TRAS INF</i>	–	–	–	–	–	–	–	.050	.023
<i>UNA VEZ QUE</i>	–	–	–	–	–	–	–	.050	.023
∅	.037	.073	.047	.027	.077	.045	–	–	–

CUADRO 2. 3

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES MODALES EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A INF</i>	–	–	–	–	2	2	1	–	1
<i>COMO</i>	4	2	6	8	9	17	2	4	6
<i>COMO SI</i>	2	–	2	1	–	1	–	–	–
<i>CON INF</i>	–	–	–	–	–	–	–	1	1
<i>DE TANTO INF</i>	–	1	1	–	–	–	–	–	–
<i>EN INF</i>	1	–	1	–	1	1	–	–	–
GERUNDIO	25	11	36	39	18	57	9	6	15
INFINITIVO	1	–	1	–	–	–	–	–	–
PARTICPIO	1	–	1	3	–	3	–	–	–
<i>POR ASÍ INF</i>	1	–	1	–	–	–	–	–	–
<i>SEGÚN</i>	–	1	1	–	–	–	–	–	–
<i>SIN INF</i>	1	3	4	2	5	7	7	–	7
<i>SIN QUE</i>	1	1	2	3	1	4	–	–	–

CUADRO 2. 4
 NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES MODALES
 POR SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A INF</i>	–	–	–	–	.056	.022	.053	–	.033
<i>COMO</i>	.108	.105	.107	.143	.250	.185	.105	.364	.200
<i>COMO SI</i>	.054	–	.036	.018	–	.011	–	–	–
<i>CON INF</i>	–	–	–	–	–	–	–	.091	.033
<i>DE TANTO INF</i>	–	.053	.018	–	–	–	–	–	–
<i>EN INF</i>	.027	–	.018	–	.028	.011	–	–	–
GERUNDIO	.676	.579	.643	.696	.500	.620	.474	.545	.500
INFINITIVO	.027	–	.018	–	–	–	–	–	–
PARTICPIO	.027	–	.018	.054	–	.033	–	–	–
<i>POR ASÍ INF</i>	.027	–	.018	–	–	–	–	–	–
<i>SEGÚN</i>	–	.053	.018	–	–	–	–	–	–
<i>SIN INF</i>	.027	.158	.071	.036	.139	.076	.368	–	.233
<i>SIN QUE</i>	.027	.053	.036	.054	.028	.043	–	–	–

CUADRO 2. 5

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES CAUSALES EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRI	T
<i>A CAUSA DE QUE</i>	–	–	–	–	–	–	–	1	1
<i>A INF</i>	2	–	2	–	–	–	–	–	–
<i>COMO</i>	7	3	10	3	1	4	–	–	–
<i>EN FIN</i>	–	–	–	–	–	–	–	1	1
<i>POR ESO</i>	–	3	3	–	–	–	–	3	3
<i>POR INF</i>	1	3	4	1	1	2	1	1	2
<i>PORQUE</i>	34	23	57	22	15	37	2	4	6
<i>PUES</i>	2	2	4	6	–	6	–	–	–
<i>PUESTO QUE</i>	–	–	–	5	–	5	–	1	1
<i>QUE</i>	2	–	2	1	–	1	2	–	2
<i>YA QUE</i>	–	–	–	7	5	12	2	9	11
\emptyset	3	–	3	–	–	–	–	–	–

CUADRO 2. 6
 NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES CAUSALES
 POR SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A CAUSA DE QUE</i>	–	–	–	–	–	–	–	.050	.037
<i>A INF</i>	.039	–	.024	–	–	–	–	–	–
<i>COMO</i>	.137	.088	.118	.067	.045	.060	–	–	–
<i>EN FIN</i>	–	–	–	–	–	–	–	.050	.037
<i>POR ESO</i>	–	.088	.035	–	–	–	–	.150	.111
<i>POR INF</i>	.020	.088	.047	.022	.045	.030	.143	.050	.074
<i>PORQUE</i>	.667	.676	.671	.489	.681	.552	.286	.200	.222
<i>PUES</i>	.039	.059	.047	.133	–	.090	–	–	–
<i>PUESTO QUE</i>	–	–	–	.111	–	.075	–	.050	.037
<i>QUE</i>	.039	–	.024	.022	–	.015	.286	–	.074
<i>YA QUE</i>	–	–	–	.156	.227	.179	.286	.450	.407
\emptyset	.059	–	.035	–	–	–	–	–	–

CUADRO 2. 7

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES FINALES

EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A INF</i>	24	4	28	18	2	20	1	–	1
<i>A QUE VERBO</i>	–	–	–	1	–	1	–	–	–
<i>CON EL FIN DE</i>	–	–	–	1	–	1	–	–	–
<i>PARA INF</i>	33	16	49	25	24	49	7	11	18
<i>PARA QUE</i>	6	2	8	6	4	10	1	1	2
<i>POR INF</i>	–	–	–	5	–	5	–	1	1
<i>POR SI</i> ¹	–	–	–	1	–	1	–	–	–

CUADRO 2. 8

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES FINALES

POR SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A INF</i>	.381	.182	.329	.316	.069	.230	.111	–	.045
<i>A QUE VERBO</i>	–	–	–	.018	–	.011	–	–	–
<i>CON EL FIN DE</i>	–	–	–	.018	–	.011	–	–	–
<i>PARA INF</i>	.524	.727	.576	.439	.800	.563	.778	.846	.818
<i>PARA QUE</i>	.095	.091	.094	.105	.138	.115	.111	.077	.091
<i>POR INF</i>	–	–	–	.088	–	.057	–	.077	.045
<i>POR SI</i>	–	–	–	.018	–	.011	–	–	–

¹ Manuel Seco (1976: 269) expone que es una frase conjuntiva que introduce un tipo especial de oración final hipotética, pues la finalidad está subordinada al cumplimiento de una condición.

CUADRO 2. 9
 NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES CONSECUTIVAS
 EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>ASÍ QUE</i>	1	–	1	1	–	1	–	1	1
GERUNDIO	–	–	–	–	1	1	–	–	–
<i>POR ESO</i>	–	1	1	–	–	–	–	–	–
<i>PUES</i>	–	–	–	1	–	1	–	–	–
<i>POR TANTO</i>	–	–	–	2	–	2	1	–	1

CUADRO 2. 10
 NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES CONSECUTIVAS
 POR SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>ASÍ QUE</i>	100	–	.500	.250	–	.200	–	100	.500
GERUNDIO	–	–	–	–	100	.200	–	–	–
<i>POR ESO</i>	–	100	.500	–	–	–	–	–	–
<i>PUES</i>	–	–	–	.250	–	.200	–	–	–
<i>POR TANTO</i>	–	–	–	.500	–	.400	100	–	.500

CUADRO 2. 11
 NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES CONDICIONALES
 EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>COMO</i>	1	–	1	–	–	–	–	–	–
<i>EN CASO DE QUE</i>	–	–	–	1	–	1	–	–	–
GERUNDIO	–	–	–	–	1	1	–	–	–
PARTICIPIO	–	–	–	1	–	1	–	–	–
<i>SI</i>	6	9	15	9	11	20	–	1	1

CUADRO 2. 12
 NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES CONDICIONALES
 POR SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>COMO</i>	.143	–	.063	–	–	–	–	–	–
<i>EN CASO DE QUE</i>	–	–	–	.091	–	.043	–	–	–
GERUNDIO	–	–	–	–	.083	.043	–	–	–
PARTICIPIO	–	–	–	.091	–	.043	–	–	–
<i>SI</i>	.857	–	.938	.818	.917	.870	–	100	100

CUADRO 2. 13
 NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES CONCESIVAS
 EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A PESAR DE QUE</i>	–	1	1	–	–	–	–	–	–
<i>AUNQUE</i>	5	2	7	9	6	15	3	–	3
<i>POR MÁS QUE</i>	1	–	1	–	–	–	–	–	–

CUADRO 2. 14
 NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES CONCESIVAS
 POR SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A PESAR DE QUE</i>	–	.333	.111	–	–	–	–	–	–
<i>AUNQUE</i>	.833	.667	.778	100	100	100	100	–	100
<i>POR MÁS QUE</i>	.167	–	.111	–	–	–	–	–	–

CUADRO 2. 15
 NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES COMPARATIVAS
 EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>COMO SI</i>	–	–	–	–	–	–	2	–	2
<i>MÁS ... QUE</i>	4	–	4	1	1	2	1	–	1
<i>TAN ... QUE</i>	–	–	–	1	2	3	–	–	–
<i>TANTO ... QUE</i>	1	1	2	–	–	–	–	–	–

CUADRO 2. 16
 NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES COMPARATIVAS
 POR SU TOTAL EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>COMO SI</i>	–	–	–	–	–	–	.667	–	.667
<i>MÁS...QUE</i>	.800	–	.667	.500	.333	.400	.333	–	.333
<i>TAN...QUE</i>	–	–	–	.500	.667	.600	–	–	–
<i>TANTO...QUE</i>	.200	100	.333	–	–	–	–	–	–

CUADRO 2. 17

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES DE LUGAR EN CIFRAS ABSOLUTAS

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A DONDE</i>	–	–	–	–	–	–	–	1	1
<i>DE DONDE</i>	1	–	1	1	–	1	–	–	–
<i>DONDE</i>	–	–	–	1	–	1	–	–	–
<i>POR DONDE</i>	–	–	–	2	–	2	–	–	–

CUADRO 2. 18

NEXOS DE LAS CLÁUSULAS ADVERBIALES DE LUGAR

POR EL TOTAL DE ELLAS EN CADA CURSO

	CUARTO			OCTAVO			COU		
	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T	PÚB	PRIV	T
<i>A DONDE</i>	–	–	–	–	–	–	–	100	100
<i>DE DONDE</i>	100	–	100	.250	–	.250	–	–	–
<i>DONDE</i>	–	–	–	.250	–	.250	–	–	–
<i>POR DONDE</i>	–	–	–	.500	–	.500	–	–	–

APÉNDICE 3

MODELOS DE LOS RESULTADOS DEL SPSS/PC+

APÉNDICE DE LOS ESTADÍGRAFOS DEL SPSS/PC+

DESCRIPTIVOS PARA LA TOTALIDAD DE LA POBLACIÓN

The SPSS/PC+ system file is read from

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO

Number of Valid Observations (Listwise) = 60.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	9.23	1.96	6.1	17.0	60	L/UT
LCL	5.24	.91	3.9	7.8	60	L/CL
CLUT	1.78	.35	1.2	2.7	60	CL/UT
SUSUT	.34	.20	.000	1.056	60	SUST/UT
ADVUT	.32	.19	.061	1.083	60	ADV/UT
CALUT	.29	.19	.042	.833	60	CAL/UT
POSUT	.14	.11	.000	.417	60	POS/UT
FPREPUT	.24	.22	.000	.857	60	FPREP/UT
APUT	.04	.07	.000	.333	60	AP/UT
PADJUT	.12	.12	.000	.765	60	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO PÚBLICO

Number of Valid Observations (Listwise) = 40.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	9.06	2.14	6.1	17.0	40	L/UT
LCL	5.17	.82	3.9	7.8	40	L/CL
CLUT	1.77	.37	1.2	2.7	40	CL/UT
SUSUT	.31	.18	.000	.824	40	SUST/UT
ADVUT	.33	.22	.061	1.083	40	ADV/UT
CALUT	.26	.15	.077	.700	40	CAL/UT
POSUT	.13	.11	.000	.417	40	POS/UT
FPREPUT	.23	.21	.000	.857	40	FPREP/UT
APUT	.04	.07	.000	.333	40	AP/UT
PADJUT	.11	.09	.000	.333	40	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO PRIVADO

Number of Valid Observations (Listwise) = 20.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	9.56	1.53	6.8	12.4	20	L/UT
LCL	5.36	1.08	3.9	7.8	20	L/CL
CLUT	1.82	.30	1.3	2.4	20	CL/UT
SUSUT	.38	.24	.056	1.056	20	SUST/UT
ADVUT	.30	.13	.067	.526	20	ADV/UT
CALUT	.34	.24	.042	.833	20	CAL/UT
POSUT	.16	.12	.000	.375	20	POS/UT
FPREPUT	.24	.24	.000	.750	20	FPREP/UT
APUT	.03	.06	.000	.261	20	AP/UT
PADJUT	.13	.17	.000	.765	20	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO MASCULINO

Number of Valid Observations (Listwise) = 30.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	9.13	1.64	6.1	12.4	30	L/UT
LCL	5.23	.89	3.9	7.8	30	L/CL
CLUT	1.76	.29	1.3	2.4	30	CL/UT
SUSUT	.30	.15	.000	.654	30	SUST/UT
ADVUT	.31	.16	.067	.667	30	ADV/UT
CALUT	.31	.18	.077	.833	30	CAL/UT
POSUT	.11	.11	.000	.368	30	POS/UT
FPREPUT	.24	.22	.000	.857	30	FPREP/UT
APUT	.04	.06	.000	.261	30	AP/UT
PADJUT	.14	.15	.000	.765	30	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO FEMENINO

Number of Valid Observations (Listwise) = 30.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	9.33	2.26	6.2	17.0	30	L/UT
LCL	5.24	.93	3.9	7.8	30	L/CL
CLUT	1.80	.40	1.2	2.7	30	CL/UT
SUSUT	.37	.23	.048	1.056	30	SUST/UT
ADVUT	.34	.22	.061	1.083	30	ADV/UT
CALUT	.27	.19	.042	.800	30	CAL/UT
POSUT	.17	.11	.000	.417	30	POS/UT
FPREPUT	.23	.22	.000	.750	30	FPREP/UT
APUT	.04	.07	.000	.333	30	AP/UT
PADJUT	.09	.09	.000	.333	30	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA LAS VARIABLES CURSO Y NIVEL SOCIOCULTURAL

The SPSS/PC+ system file is read from

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO bajo

Number of Valid Observations (Listwise) = 36.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	9.17	2.14	6.1	17.0	36	L/UT
LCL	5.19	.80	3.9	7.8	36	L/CL
CLUT	1.79	.39	1.2	2.7	36	CL/UT
SUSUT	.34	.21	.000	1.056	36	SUST/UT
ADVUT	.33	.22	.061	1.083	36	ADV/UT
CALUT	.25	.15	.077	.700	36	CAL/UT
POSUT	.15	.11	.000	.417	36	POS/UT
FPREPUT	.23	.20	.000	.857	36	FPREP/UT
APUT	.04	.08	.000	.333	36	AP/UT
PADJUT	.11	.10	.000	.333	36	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO medio

Number of Valid Observations (Listwise) = 15.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	9.61	1.29	7.8	11.8	15	L/UT
LCL	5.31	1.04	3.9	7.8	15	L/CL
CLUT	1.85	.27	1.3	2.4	15	CL/UT
SUSUT	.37	.16	.150	.636	15	SUST/UT
ADVUT	.33	.15	.100	.600	15	ADV/UT
CALUT	.34	.22	.042	.800	15	CAL/UT
POSUT	.16	.11	.000	.375	15	POS/UT
FPREPUT	.23	.27	.000	.750	15	FPREP/UT
APUT	.01	.02	.000	.053	15	AP/UT
PADJUT	.14	.19	.000	.765	15	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO alto

Number of Valid Observations (Listwise) = 9.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	8.69	2.13	6.1	12.4	9	L/UT
LCL	5.31	1.17	4.1	7.6	9	L/CL
CLUT	1.63	.22	1.4	2.0	9	CL/UT
SUSUT	.24	.15	.056	.478	9	SUST/UT
ADVUT	.29	.14	.100	.500	9	ADV/UT
CALUT	.35	.23	.100	.833	9	CAL/UT
POSUT	.10	.12	.000	.333	9	POS/UT
FPREPUT	.27	.24	.043	.667	9	FPREP/UT
APUT	.06	.08	.000	.261	9	AP/UT
PADJUT	.09	.06	.032	.222	9	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA LAS VARIABLES SOCIOCULTURAL Y CENTRO

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO público bajo

Number of Valid Observations (Listwise) = 34.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	9.10	2.16	6.1	17.0	34	L/UT
LCL	5.20	.82	3.9	7.8	34	L/CL
CLUT	1.77	.39	1.2	2.7	34	CL/UT
SUSUT	.32	.18	.000	.824	34	SUST/UT
ADVUT	.33	.23	.061	1.083	34	ADV/UT
CALUT	.25	.15	.077	.700	34	CAL/UT
POSUT	.14	.11	.000	.417	34	POS/UT
FPREPUT	.24	.20	.000	.857	34	FPREP/UT
APUT	.04	.08	.000	.333	34	AP/UT
PADJUT	.11	.10	.000	.333	34	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO público medio

Number of Valid Observations (Listwise) = 4.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	9.93	1.12	8.3	10.8	4	L/UT
LCL	5.50	.58	4.7	6.1	4	L/CL
CLUT	1.83	.30	1.5	2.2	4	CL/UT
SUSUT	.24	.08	.158	.316	4	SUST/UT
ADVUT	.46	.15	.250	.600	4	ADV/UT
CALUT	.31	.14	.167	.450	4	CAL/UT
POSUT	.12	.14	.000	.316	4	POS/UT
FPREPUT	.26	.33	.000	.684	4	FPREP/UT
APUT	.01	.03	.000	.053	4	AP/UT
PADJUT	.13	.09	.042	.250	4	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO público alto

Number of Valid Observations (Listwise) = 2.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	6.30	.28	6.1	6.5	2	L/UT
LCL	4.10	.00	4.1	4.1	2	L/CL
CLUT	1.55	.07	1.5	1.6	2	CL/UT
SUSUT	.21	.06	.171	.258	2	SUST/UT
ADVUT	.20	.08	.143	.258	2	ADV/UT
CALUT	.32	.01	.314	.323	2	CAL/UT
POSUT	.06	.09	.000	.129	2	POS/UT
FPREPUT	.09	.03	.065	.114	2	FPREP/UT
APUT	.04	.02	.032	.057	2	AP/UT
PADJUT	.09	.08	.032	.143	2	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO privado bajo

Number of Valid Observations (Listwise) = 2.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	10.50	1.41	9.5	11.5	2	L/UT
LCL	5.00	.28	4.8	5.2	2	L/CL
CLUT	2.10	.42	1.8	2.4	2	CL/UT
SUSUT	.64	.59	.227	1.056	2	SUST/UT
ADVUT	.33	.01	.318	.333	2	ADV/UT
CALUT	.23	.07	.182	.278	2	CAL/UT
POSUT	.27	.07	.222	.318	2	POS/UT
FPREPUT	.15	.05	.111	.182	2	FPREP/UT
APUT	.00	.00	.000	.000	2	AP/UT
PADJUT	.14	.19	.000	.273	2	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO privado medio

Number of Valid Observations (Listwise) = 11.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	9.50	1.38	7.8	11.8	11	L/UT
LCL	5.24	1.17	3.9	7.8	11	L/CL
CLUT	1.86	.28	1.3	2.4	11	CL/UT
SUSUT	.42	.16	.150	.636	11	SUST/UT
ADVUT	.29	.13	.100	.526	11	ADV/UT
CALUT	.35	.25	.042	.800	11	CAL/UT
POSUT	.17	.11	.040	.375	11	POS/UT
FPREPUT	.21	.25	.000	.750	11	FPREP/UT
APUT	.01	.02	.000	.053	11	AP/UT
PADJUT	.15	.22	.000	.765	11	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO privado alto

Number of Valid Observations (Listwise) = 7.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	9.37	1.89	6.8	12.4	7	L/UT
LCL	5.66	1.09	4.6	7.6	7	L/CL
CLUT	1.66	.24	1.4	2.0	7	CL/UT
SUSUT	.24	.17	.056	.478	7	SUST/UT
ADVUT	.32	.15	.100	.500	7	ADV/UT
CALUT	.36	.27	.100	.833	7	CAL/UT
POSUT	.11	.13	.000	.333	7	POS/UT
FPREPUT	.32	.25	.043	.667	7	FPREP/UT
APUT	.06	.09	.000	.261	7	AP/UT
PADJUT	.10	.06	.043	.222	7	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA LAS VARIABLES SOCIOCULTURAL, CURSO Y SEXO

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO CHICOS bajo

Number of Valid Observations (Listwise) = 17.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	8.76	1.34	6.1	11.2	17	L/UT
LCL	5.16	.95	3.9	7.8	17	L/CL
CLUT	1.74	.29	1.3	2.2	17	CL/UT
SUSUT	.30	.16	.000	.654	17	SUST/UT
ADVUT	.29	.15	.091	.632	17	ADV/UT
CALUT	.27	.11	.077	.455	17	CAL/UT
POSUT	.13	.11	.000	.368	17	POS/UT
FPREPUT	.25	.23	.000	.857	17	FPREP/UT
APUT	.03	.06	.000	.211	17	AP/UT
PADJUT	.13	.10	.038	.292	17	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO CHICOS medio

Number of Valid Observations (Listwise) = 7.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	10.26	1.36	8.3	11.8	7	L/UT
LCL	5.56	.83	4.7	7.0	7	L/CL
CLUT	1.87	.33	1.5	2.4	7	CL/UT
SUSUT	.32	.16	.158	.529	7	SUST/UT
ADVUT	.37	.18	.118	.600	7	ADV/UT
CALUT	.40	.21	.167	.765	7	CAL/UT
POSUT	.09	.07	.000	.176	7	POS/UT
FPREPUT	.23	.23	.000	.632	7	FPREP/UT
APUT	.02	.03	.000	.053	7	AP/UT
PADJUT	.18	.27	.000	.765	7	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO CHICOS alto

Number of Valid Observations (Listwise) = 6.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	8.70	2.21	6.1	12.4	6	L/UT
LCL	5.07	.86	4.1	6.6	6	L/CL
CLUT	1.70	.24	1.4	2.0	6	CL/UT
SUSUT	.29	.15	.111	.478	6	SUST/UT
ADVUT	.28	.17	.100	.500	6	ADV/UT
CALUT	.31	.27	.100	.833	6	CAL/UT
POSUT	.08	.13	.000	.333	6	POS/UT
FPREPUT	.21	.21	.043	.611	6	FPREP/UT
APUT	.06	.10	.000	.261	6	AP/UT
PADJUT	.11	.07	.043	.222	6	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO CHICAS bajo

Number of Valid Observations (Listwise) = 19.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	9.55	2.64	6.2	17.0	19	L/UT
LCL	5.21	.67	4.3	6.5	19	L/CL
CLUT	1.84	.47	1.2	2.7	19	CL/UT
SUSUT	.38	.25	.048	1.056	19	SUST/UT
ADVUT	.36	.27	.061	1.083	19	ADV/UT
CALUT	.24	.17	.107	.700	19	CAL/UT
POSUT	.16	.11	.000	.417	19	POS/UT
FPREPUT	.21	.17	.000	.583	19	FPREP/UT
APUT	.05	.09	.000	.333	19	AP/UT
PADJUT	.09	.10	.000	.333	19	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO CHICAS medio

Number of Valid Observations (Listwise) = 8.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	9.05	1.00	7.8	10.8	8	L/UT
LCL	5.09	1.20	3.9	7.8	8	L/CL
CLUT	1.84	.24	1.3	2.0	8	CL/UT
SUSUT	.42	.16	.150	.636	8	SUST/UT
ADVUT	.30	.13	.100	.526	8	ADV/UT
CALUT	.29	.24	.042	.800	8	CAL/UT
POSUT	.22	.12	.043	.375	8	POS/UT
FPREPUT	.22	.31	.000	.750	8	FPREP/UT
APUT	.01	.02	.000	.053	8	AP/UT
PADJUT	.10	.08	.000	.261	8	PADJ/UT

DESCRIPTIVOS PARA CUARTO CHICAS alto

Number of Valid Observations (Listwise) = 3.00

Variable	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N	Label
LUT	8.67	2.43	6.5	11.3	3	L/UT
LCL	5.80	1.75	4.1	7.6	3	L/CL
CLUT	1.50	.10	1.4	1.6	3	CL/UT
SUSUT	.13	.11	.056	.258	3	SUST/UT
ADVUT	.31	.07	.258	.389	3	ADV/UT
CALUT	.43	.16	.323	.611	3	CAL/UT
POSUT	.12	.12	.000	.240	3	POS/UT
FPREPUT	.38	.30	.065	.667	3	FPREP/UT
APUT	.04	.01	.032	.056	3	AP/UT
PADJUT	.06	.02	.032	.080	3	PADJ/UT

ANÁLISIS DE VARIANZA SEGÚN CURSO

----- ONEWAY -----

Variable LUT L/UT

By Variable CURSO

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F	F	Ratio	Prob.
Between Groups	2	385.3257	192.6628	24.0403			.0000
Within Groups	137	1097.9408	8.0142				
Total	139	1483.2665					

Standard Standard

Group	Count	Mean	Deviation	Error	95 Pct	Conf Int	for Mean
Grp 1	60	9.2267	1.9590	.2529	8.7206	To	9.7327
Grp 2	60	12.0100	3.3944	.4382	11.1331	To	12.8869
Grp 3	20	13.6050	3.1766	.7103	12.1183	To	15.0917
Total	140	11.0450	3.2666	.2761	10.4991	To	11.5909

Fixed Effects Model 2.8309 .23393 10.5719 To 11.5181

Random Effects Model 1.3145 5.3892 To 16.7008

Random Effects Model - Estimate of Between Component Variance 4.3085

Group	Minimum	Maximum
Grp 1	6.1000	17.0000
Grp 2	7.6000	26.9000
Grp 3	8.9000	18.7000
Total	6.1000	26.9000

Tests for Homogeneity of Variances

Cochrans C = Max. Variance/Sum(Variances) = .4527, P = .062 (Approx.)

Bartlett-Box F = 8.715 , P = .000

Maximum Variance / Minimum Variance 3.002

Variable LUT L/UT
By Variable CURSO

Multiple Range Test

Scheffe Procedure

Ranges for the .050 level -

3.50 3.50

The ranges above are table ranges.

The value actually compared with Mean(J)-Mean(I) is..

$$2.0018 * \text{Range} * \text{Sqrt}(1/N(I) + 1/N(J))$$

(*) Denotes pairs of groups significantly different at the .050 level

G G G

r r r

p p p

Mean	Group	1	2	3
9.2267	Grp 1			
12.0100	Grp 2	*		
13.6050	Grp 3	*	*	

ANÁLISIS DE VARIANZA SEGÚN CURSO

----- O N E W A Y -----

Variable LCL L/CL

By Variable CURSO

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F	F	Ratio	Prob.
Between Groups	2	17.4669	8.7334	9.2154	.0002		
Within Groups	137	129.8345	.9477				
Total	139	147.3014					

Standard Standard

Group Count Mean Deviation Error 95 Pct Conf Int for Mean

Grp 1	60	5.2350	.9074	.1171	5.0006	To	5.4694
Grp 2	60	5.5950	.9950	.1285	5.3380	To	5.8520
Grp 3	20	6.3050	1.0966	.2452	5.7918	To	6.8182
Total	140	5.5421	1.0294	.0870	5.3701	To	5.7142

Fixed Effects Model .9735 .0823 5.3794 To 5.7048

Random Effects Model .2779 4.3466 To 6.7377

Random Effects Model - Estimate of Between Component Variance .1817

Group Minimum Maximum

Grp 1	3.9000	7.8000
Grp 2	3.8000	8.6000
Grp 3	3.9000	9.4000
Total	3.8000	9.4000

Tests for Homogeneity of Variances

Cochrans C = Max. Variance/Sum(Variances) = .3988, P = .378 (Approx.)

Bartlett-Box F = .592, P = .554

Maximum Variance / Minimum Variance 1.461

Variable LCL L/CL
By Variable CURSO

Multiple Range Test

Scheffe Procedure

Ranges for the .050 level -

3.50 3.50

The ranges above are table ranges.

The value actually compared with Mean(J)-Mean(I) is..

$$.6884 * \text{Range} * \text{Sqrt}(1/N(I) + 1/N(J))$$

(*) Denotes pairs of groups significantly different at the .050 level

G G G

r r r

p p p

Mean	Group	1	2	3
------	-------	---	---	---

5.2350	Grp 1			
--------	-------	--	--	--

5.5950	Grp 2			
--------	-------	--	--	--

6.3050	Grp 3	*	*	
--------	-------	---	---	--

ANÁLISIS DE VARIANZA SEGÚN CURSO

----- O N E W A Y -----

Variable	CLUT	CL/UT			
By Variable	CURSO				
Analysis of Variance					
	Sum of	Mean	F	F	
Source	D.F.	Squares	Squares	Ratio	Prob.
Between Groups	2	5.1268	2.5634	11.3760	.0000
Within Groups	137	30.8707	.2253		
Total	139	35.9974			
	Standard	Standard			
Group	Count	Mean	Deviation	Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	60	1.7833	.3475	.0449	1.6936 To 1.8731
Grp 2	60	2.1683	.5676	.0733	2.0217 To 2.3150
Grp 3	20	2.1750	.4993	.1117	1.9413 To 2.4087
Total	140	2.0043	.5089	.0430	1.9192 To 2.0893
Fixed Effects Model	.4747	.0401	1.9250	To	2.0836
Random Effects Model		.1509	1.3551	To	2.6535
Random Effects Model-Estimate of Between Component Variance	.0546				

Group	Minimum	Maximum
Grp 1	1.2000	2.7000
Grp 2	1.4000	4.4000
Grp 3	1.5000	3.2000
Total	1.2000	4.4000

Tests for Homogeneity of Variances

Cochrans C = Max. Variance/Sum(Variances) = .4654, P = .037 (Approx.)

Bartlett-Box F = 6.810, P = .001

Maximum Variance / Minimum Variance 2.669

Variable CLUT CL/UT
By Variable CURSO

Multiple Range Test

Scheffe Procedure

Ranges for the .050 level -

3.50 3.50

The ranges above are table ranges.

The value actually compared with Mean(J)-Mean(I) is..

$$.3357 * \text{Range} * \text{Sqrt}(1/N(I) + 1/N(J))$$

(*) Denotes pairs of groups significantly different at the .050 level

G G G

r r r

p p p

Mean	Group	1	2	3
------	-------	---	---	---

1.7833	Grp 1			
--------	-------	--	--	--

2.1683	Grp 2	*		
--------	-------	---	--	--

2.1750	Grp 3	*		
--------	-------	---	--	--

DIFERENCIAS DE MEDIAS SEGÚN LA VARIABLE CENTRO EN LOS ÍNDICES
PRIMARIOS PARA LA TOTALIDAD DE LA POBLACION

Independent samples of CENTRO

Group 1: CENTRO EQ 1 Group 2: CENTRO EQ 2
t-test for: LUT L/UT

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	90	10.3567	2.641	.278
Group 2	50	12.2360	3.922	.555

Pooled Variance Estimate				Separate Variance Estimate			
F 2-Tail Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
2.21	.001	-3.38	138	.001	-3.03	74.20	.003

t-test for: LCL L/CL

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	90	5.4311	.942	.099
Group 2	50	5.7420	1.154	.163

Pooled Variance Estimate				Separate Variance Estimate			
F 2-Tail Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
1.50	.096	-1.72	138	.087	-1.63	85.48	.107

t-test for: CLUT CL/UT

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	90	1.9222	.420	.044
Group 2	50	2.1520	.616	.087

		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F 2-Tail Value	2-Tail Prob	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.14	.002	-2.61	138	.010	-2.35	74.93	.021

DIFERENCIAS DE MEDIAS PARA LA VARIABLE SEXO Y LOS ÍNDICES PRIMARIOS
PARA CUARTO

Independent samples of SEXO

Group 1: SEXO EQ 1

Group 2: SEXO EQ 2

t-test for: LUT L/UT

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	30	9.0967	1.623	.296
Group 2	30	9.3267	2.256	.412

		Pooled Variance Estimate		Separate Variance Estimate	
F	2-Tail	t	Degrees of Freedom	t	Degrees of Freedom
1.93	.081	-.45	58	.652	52.68
					.652

t-test for: LCL L/CL

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	30	5.2333	.895	.163
Group 2	30	5.2367	.935	.171

		Pooled Variance Estimate		Separate Variance Estimate	
F	2-Tail	t	Degrees of Freedom	t	Degrees of Freedom

ValueProb		Value	Freedom	Prob.		Value	Freedom	Prob.
1.09.815		-.01	58	.989		-.01	57.89	.989

t-test for: CLUT CL/UT

	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1	30	1.7633	.288	.053
Group 2	30	1.8033	.402	.073

		Pooled Variance Estimate		Separate Variance Estimate			
F	2-Tail Value Prob.	t	Degrees of Freedom	t	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
1.95	.078	-.44	58	.660	-.44	52.58	.660

ANÁLISIS DE VARIANZA SEGÚN LA VARIABLE SOCIOCULTURAL EN CADA

CURSO

ANÁLISIS DE VARIANZA SEGÚN NIVEL PARA CUARTO

----- ONE WAY -----

Variable LUT L/UT

By Variable NIVEL

Analysis of Variance

	Sum of	Mean	F	F		
Source	D.F.	Squares	Squares	Ratio	Prob.	
Between Groups	2	4.9281	2.4641	.6388	.5317	
Within Groups	57	219.8737	3.8574			
Total	59	224.8018				

Standard Standard

Group	Count	Mean	Deviation	Error	95 Pct	Conf Int	for Mean
Grp 1	36	9.1750	2.1391	.3565	8.4512	To	9.8988
Grp 2	15	9.6133	1.2950	.3344	8.8962	To	10.3305
Grp 3	9	8.6889	2.1286	.7095	7.0527	To	10.3251
Total	60	9.2117	1.9520	.2520	8.7074	To	9.7159

Fixed Effects Model 1.9640 .2536 8.7039 To 9.7194

Random Effects Model .2536 8.1207 To 10.3026

WARNING - Between component variance is negative

it was replaced by 0.0 in computing above random effects measures

Random Effects Model - Estimate of Between Component Variance -.0837

Group Minimum Maximum

Grp 1 6.1000 17.0000

Grp 2 7.8000 11.8000

Grp 3	6.1000	12.4000
Total	6.1000	17.0000

Tests for Homogeneity of Variances

Cochrans C = Max. Variance/Sum(Variances) = .4243, P = .454 (Approx.)

Bartlett-Box F = 2.127, P = .119

Maximum Variance / Minimum Variance 2.729

Variable LUT L/UT

By Variable NIVEL

Multiple Range Test

Scheffe Procedure

Ranges for the .050 level -

3.55 3.55

The ranges above are table ranges.

The value actually compared with Mean(J)-Mean(I) is..

$1.3888 * \text{Range} * \text{Sqrt}(1/N(I) + 1/N(J))$

No two groups are significantly different at the .050 level

ANÁLISIS DE VARIANZA SEGÚN NIVEL PARA CUARTO

----- O N E W A Y -----

Variable LCL L/CL

By Variable NIVEL

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F	F Ratio	Prob.
Between Groups	2	.2152	.1076	.1268	.8811	
Within Groups	57	48.3613	.8484			
Total	59	48.5765				

Standard Standard

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	36	5.1861	.8004	.1334	4.9153 To 5.4569
Grp 2	15	5.3067	1.0354	.2673	4.7333 To 5.8801
Grp 3	9	5.3111	1.1688	.3896	4.4127 To 6.2095
Total	60	5.2350	.9074	.1171	5.0006 To 5.4694

Fixed Effects Model .9211 .1189 4.9969 To 5.4731

Random Effects Model .1189 4.7233 To 5.7467

WARNING - Between component variance is negative

it was replaced by 0.0 in computing above random effects measures

Random Effects Model - Estimate of Between Component Variance -.0445

Group	Minimum	Maximum
Grp 1	3.9000	7.8000
Grp 2	3.9000	7.8000
Grp 3	4.1000	7.6000
Total	3.9000	7.8000

Tests for Homogeneity of Variances

Cochrans C = Max. Variance/Sum(Variations) = .4437, P = .325 (Approx.)

Bartlett-Box F = 1.327, P = .265

Maximum Variance / Minimum Variance 2.132

Variable LCL L/CL

By Variable NIVEL

Multiple Range Test

Scheffe Procedure

Ranges for the .050 level -

3.55 3.55

The ranges above are table ranges.

The value actually compared with Mean(J)-Mean(I) is..

$$.6513 * \text{Range} * \text{Sqrt}(1/N(I) + 1/N(J))$$

No two groups are significantly different at the .050 level

ANÁLISIS DE VARIANZA SEGÚN NIVEL PARA CUARTO

----- O N E W A Y -----

Variable CLUT CL/UT

By Variable NIVEL

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F	F	Ratio	Prob.
Between Groups	2	.2785	.1392			1.1596	.3209
Within Groups	57	6.8448	.1201				
Total	59	7.1233					

Standard Standard

Group	Count	Mean	Deviation	Error	95 Pct	Conf Int	for Mean
Grp 1	36	1.7917	.3938	.0656	1.6584	To	1.9249
Grp 2	15	1.8533	.2722	.0703	1.7026	To	2.0041
Grp 3	9	1.6333	.2179	.0726	1.4658	To	1.8009
Total	60	1.7833	.3475	.0449	1.6936	To	1.8731

Fixed Effects Model .3465 .0447 1.6937 To 1.8729

Random Effects Model .0501 1.5676 To 1.9991

Random Effects Model - Estimate of Between Component Variance .0012

Group	Minimum	Maximum
Grp 1	1.2000	2.7000
Grp 2	1.3000	2.4000
Grp 3	1.4000	2.0000
Total	1.2000	2.7000

Tests for Homogeneity of Variances

Cochrans C = Max. Variance/Sum(Variances) = .5605, P = .021 (Approx.)

Bartlett-Box F = 2.530, P = .080

Maximum Variance / Minimum Variance 3.265

Variable CLUT CL/UT

By Variable NIVEL

Multiple Range Test

Scheffe Procedure

Ranges for the .050 level -

3.55 3.55

The ranges above are table ranges.

The value actually compared with Mean(J)-Mean(I) is..

$.2552 * \text{Range} * \text{Sqrt}(1/N(I) + 1/N(J))$

No two groups are significantly different at the .050 level

ANÁLISIS DE VARIANZA SEGÚN LA VARIABLE CURSO EN CADA NIVEL
SOCIOCULTURAL

ANÁLISIS DE VARIANZA SEGÚN CURSO PARA BAJO

----- O N E W A Y -----

Variable	LUT	L/UT			
By Variable	CURSO				
	Analysis of Variance				
	Sum of	Mean	F	F	
Source	D.F.	Squares	Squares	Ratio	Prob.
Between Groups	2	116.9588	58.4794	8.4527	.0005
Within Groups	77	532.7207	6.9185		
Total	79	649.6795			

		Standard	Standard		
Group	Count	Mean	Deviation	Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	36	9.1750	2.1391	.3565	8.4512 To 9.8988
Grp 2	37	11.5054	2.9839	.4906	10.5105 To 12.5003
Grp 3	7	12.0286	2.9449	1.1131	9.3050 To 14.7521
Total	80	10.5025	2.8677	.3206	9.8643 To 11.1407

Fixed Effects Model 2.6303 .2941 9.9169 To 11.0881
 Random Effects Model 1.0176 6.1239 To 14.8811
 Random Effects Model - Estimate of Between Component Variance 2.2381

Group	Minimum	Maximum
Grp 1	6.1000	17.0000
Grp 2	7.6000	22.6000
Grp 3	8.9000	17.8000
Total	6.1000	22.6000

Tests for Homogeneity of Variances

Cochrans C = Max. Variance/Sum(Variances) = .4019, P = .540 (Approx.)

Bartlett-Box F = 1.949 , P = .143

Maximum Variance / Minimum Variance 1.946

Variable LUT L/UT
By Variable CURSO

Multiple Range Test

Scheffe Procedure

Ranges for the .050 level -

3.53 3.53

The ranges above are table ranges.

The value actually compared with Mean(J)-Mean(I) is..

$$1.8599 * \text{Range} * \text{Sqrt}(1/N(I) + 1/N(J))$$

(*) Denotes pairs of groups significantly different at the .050 level

G G G
r r r
p p p

Mean	Group	1	2	3
9.1750	Grp 1			
11.5054	Grp 2	*		
12.0286	Grp 3	*	*	

ANÁLISIS DE VARIANZA SEGÚN CURSO PARA BAJO

----- O N E W A Y -----

Variable LCL L/CL
By Variable CURSO

Analysis of Variance					
Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F	F Ratio Prob.
Between Groups	2	5.3996	2.6998	3.0811	.0516
Within Groups	77	67.4703	.8762		
Total	79	72.8699			

Standard Standard						
Group	Count	Mean	Deviation	Error	95 Pct Conf Int for Mean	
Grp 1	36	5.1861	.8004	.1334	4.9153	To 5.4569
Grp 2	37	5.5730	.9941	.1634	5.2415	To 5.9044
Grp 3	7	6.0286	1.2566	.4750	4.8664	To 7.1907
Total	80	5.4388	.9604	.1074	5.2250	To 5.6525

Fixed Effects Model .9361 .1047 5.2304 To 5.6471
 Random Effects Model .2110 4.5309 To 6.3466
 Random Effects Model - Estimate of Between Component Variance .0792

Group	Minimum	Maximum
Grp 1	3.9000	7.8000
Grp 2	3.8000	7.6000
Grp 3	3.9000	7.6000
Total	3.8000	7.8000

Tests for Homogeneity of Variances

Cochrans C = Max. Variance/Sum(Variances) = .4922, P = .063 (Approx.)
 Bartlett-Box F = 1.498, P = .224
 Maximum Variance / Minimum Variance 2.465

Variable L/CL L/CL
By Variable CURSO

Multiple Range Test

Scheffe Procedure

Ranges for the .050 level -

3.53 3.53

The ranges above are table ranges.

The value actually compared with Mean(J)-Mean(I) is..

$.6619 * \text{Range} * \text{Sqrt}(1/N(I) + 1/N(J))$

No two groups are significantly different at the .050 level

ANÁLISIS DE VARIANZA SEGÚN CURSO PARA BAJO

----- O N E W A Y -----

Variable CLUT CL/UT
By Variable CURSO

Analysis of Variance					
Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F	F Ratio Prob.
Between Groups	2	1.6081	.8041		4.6236 .0127
Within Groups	77	13.3907	.1739		
Total	79	14.9989			

Standard Standard						
Group	Count	Mean	Deviation	Error	95 Pct Conf Int for Mean	
Grp 1	36	1.7917	.3938	.0656	1.6584	To 1.9249
Grp 2	37	2.0865	.4523	.0744	1.9357	To 2.2373
Grp 3	7	2.0000	.3162	.1195	1.7075	To 2.2925
Total	80	1.9462	.4357	.0487	1.8493	To 2.0432

Fixed Effects Model .4170 .0466 1.8534 To 2.0391
 Random Effects Model .1174 1.4413 To 2.4512
 Random Effects Model - Estimate of Between Component Variance .0274

Group	Minimum	Maximum
Grp 1	1.2000	2.7000
Grp 2	1.4000	3.1000
Grp 3	1.6000	2.3000
Total	1.2000	3.1000

Tests for Homogeneity of Variances

Cochrans C = Max. Variance/Sum(Variances) = .4450, P = .221 (Approx.)
 Bartlett-Box F = .721, P = .487
 Maximum Variance / Minimum Variance 2.045

Variable CLUT CL/UT
By Variable CURSO

Multiple Range Test

Scheffe Procedure

Ranges for the .050 level -

3.53 3.53

The ranges above are table ranges.

The value actually compared with Mean(J)-Mean(I) is..

$$.2949 * \text{Range} * \text{Sqrt}(1/N(I) + 1/N(J))$$

(*) Denotes pairs of groups significantly different at the .050 level

G G G
r r r
p p p

Mean	Group	1	3	2
1.7917	Grp 1			
2.0000	Grp 3			
2.0865	Grp 2	*		

CORRELACIONES DE L/U-T Y L/CL CON LOS ÍNDICES PRIMARIOS

Correlations: L/U-T L/CL CL/U-T

L/U-T	1.0000	.4879	.7797
	(140)	(140)	(140)
	p= .000	p= .000	p= .000

L/CL	.4879	1.0000	-.1443
	(140)	(140)	(140)
	p= .000	p= .000	p= .089

(Coefficient / (Cases) / 2-tailed Significance)

". ." is printed if a coefficient cannot be computed

CORRELACIONES DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS CON LAS VARIABLES SOCIALES

Correlations: LUT LCL CLUT

CURSO	.5025	.3352	.3356
	(140)	(140)	(140)
	P= .000	P= .000	P= .000

SEXO	.0624	-.1469	.1831
	(140)	(140)	(140)
	P= .464	P= .083	P= .030

CENTRO	.2762	.1452	.2171
	(140)	(140)	(140)
	P= .001	P= .087	P= .010

NIVEL	.1847	.1401	.1151
	(140)	(140)	(140)
	P= .029	P= .099	P= .176

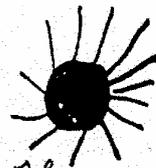
(Coefficient / (Cases) / 2-tailed Significance)

". ." is printed if a coefficient cannot be computed

APÉNDICE 4
MUESTRAS DE ALGUNOS TEXTOS DE LOS ESCOLARES
DE LOS TRES CURSOS ESTUDIADOS

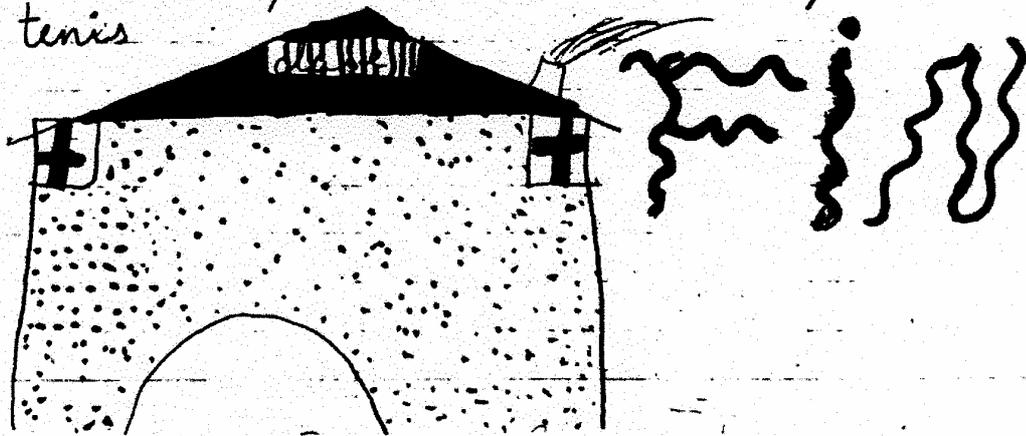
NARRACIÓN DE UN ESCOLAR DE CUARTO PÚBLICO.

La Clase



Era una vez un niño que se llamaba Pequito, él era tan tonto que un día se olvidó los zapatos... se les quedó en casa.

Se fue a clase o estudió y luego jugó a la pelota a los columpios y muchas muchas cosas más, de jugar como el fútbol, baloncesto, beisbol, etc. También me gusta el boliche y juego a las cartas, con mis hermanos. Juego al ordenador a los tentes al fútbol o a las cartas con mi hermana. Juega a casa de mi abuela jugaba a los perros y jugaba con las tortugas salía a la casa jugar a casa de amigos a jugar a los fantos más, más cosas de esas iba a comprar al mercado y me compraba un dulce. Estaba por hacer con la bicicleta fui a casa de fernando a jugar al ordenador y a los masters y a el tenis.



también los juegos manuales
y la ordenador también me gusta
la bicicleta de cross me gusta
hacer al basket también a la playa
al tido la casa de mi abuela
la casa de mi madrina me
gusta leer y a ser problema
también surpas me gusta jugar al
balon bala al bridge las cartas
y a los tentes. Formo varcos
Maleiones coches motor y capas.
Me gusta hacer a la playa
ha pescar me gusta jugar
con las tartajus y me gusta
ver cantar a las cras de
los pajeros cuando voy a la
playa veo a los cancheros
caminar asia tras también
a las galeratas y ha los peces
grandes y pequeños, veo película
de miedo, juego al escacric

NARRACIÓN DE UNA ESCOLAR DE CUARTO PÚBLICO

Erase una vez unos niños Juan y Rosa que no tenían miedo a nadie ni siquiera a un gigante.

Un día la escuela de Juan y Rosa decidió ir de excursión al monte. Los niños se pusieron muy contentos y desde que llegaron a la casa le dijeron a su madre:

¡mamá! ¡mamá! mañana vamos a ir de excursión.

¿A donde? preguntó la madre aturvida.

- Al monte verde, contestaron.

¿Con quien vais a ir? volvió a preguntar la mamá.

- Con los niños del colegio y con los profesores.

- A bueno podéis ir.

- Juan fue a comprar dos jugos de melocotón y dos pitiruis.

- Vale mamá.

- Rosa tu vete a preparar las maletas.

- Si mamá.

- Y yo prepararé los tenis y la ropa.

Al día siguiente los niños estaban muy, muy contentos.

La madre enseguida preparó los bocadillos de tortilla y preparó las maletas.

Los niños se bañaron, vistieron, peinaron, luego fueron al colegio y esperaron junto a los otros niños y a las profesoras y profesores a que viniera la guagua. Llegó la guagua los niños se montaron y se fueron al monte verde. Cuando llegaron lo primero que hicieron fue ponerse a jugar; lo segundo comer y lo tercero hacer a palear y a ver

como era el monte. Vieron monos, unos esta cuando estaban jugando con los monos oleron una flauta siguieron el sonido y llegaron a una cueva. En la cueva no habia nadie pero se empuro a encender como una luz los niños se acercaron y asustados digeron:

- ¿Quien eres tú?

Contesto =

- Soy el fantasma del flautista.

- ¿Que es un fantasma y preguntaron los niños atarrecidos.

- Un fantasma es el alma de los muertos.

- ¿Y que son los muertos?

- la gente que ya no tiene vida.

- ¿Como te llamas?

- Miguel ¿Y vosotros?

- Yo me llamo Juan y yo Rosa.

- Oye nos puedes decir que es el miedo?

- El miedo es lo que nos a pasado a nosotros cuando me visteis.

Los niños contentos ya sabrian lo que era tener miedo. La profesora de los niños los estaba buscando como loca, como no los encontraba por ninguna parte. Subio a la guagua y desde que llevo al colegio y llamo a la policia.

¡Policia! ¡Policia! Unos niños se an perdido.

- Venga inmediatamente a la comisaria.

Cogio un taxi y se fue a la comisaria; el secretario le pregunto.

- ¿Que ha pasado?

- Que an desaparecido dos niños.

- ¿Como eran?

- Juan tenia el pelo rubio un chandor de color rojo.

- Rosa tenia el pelo negro chandor verde y un loro rojo.



NARRACIÓN DE UN ESCOLAR DE CUARTO PRIVADO

Redacción: ¿Qué vamos a hacer en el verano?
Yo estoy esperando que llegen las meses de Julio y Agosto para poder estar en la playa jugando con mi hermana y así en estas meses me puedo quedar con mi abuela hasta muy tarde. Pasearé mucho con ella por las calles de La Laguna y por la playa. También iremos ha otros sitios como el Puerto de la Cruz, a Santa Cruz y otros sitios. En Agosto vendra una tía mía a pasar quince días aquí y con ella también saldre a muchos sitios y pasados los quince días mi tía se ira con mi abuela y yo las echare de menos a las dos. Luego cuando se hayan ido me ire con mis padres y mi hermana una semana a Fuerteventura allí espero encontrar playas grandes de arena y de piedra en el Puerto de Rosario no se lo que hay porque es la primera vez que voy, no se si allí kalbra mucho turismo como aquí, pueden haber ingleses u otras personas

de diferentes lenguas.

Yo creo que Fuerteventura es una isla grande. No se si habra montañas que superen los mil metros. Allí no se si habra monumentos, puede que alla muchas o puede que alla pocas.

Ahora me apena que no voy ha ir a León este verano.

Pienso en ir mucho a la playa, ver mucho la television y dormir mucho y naturalmente pasarlo fenomenal.

Allí estaremos en un apartamento cerca de una playa de arena o piedras o sino las dos cosas. juntas y espero pasarmelo muy bien con mis padres y mi hermana

FIN

NARRACIÓN DE UNA ESCOLAR DE CUARTO PRIVADO

Redacción: ¿Qué vamos ha hacer en el verano?
Pues yo tengo muchísimas ganas de que llegue el verano porque en el mes de julio me voy para Valencia porque allá tengo unas primas y así podré ir a la playa con mis primas, y como su casa está cerca del estadio de fútbol voy a ver los partidos, pero también se pueden ver desde su piso y cuando llegue voy un apartamento en Bajamar que se lo dejan a mi padre un amigo de mi tía y de mis padres porque él es de Venezuela y se va para allá en el verano y después me voy para el Peix porque tengo un apartamento y muchos amigos y si no voy la extrañaré mucha y cuando voy del Peix voy a distintas playas a las terecitas al puerto de la Cova etc. Pero me dedicaré a estudiar un poco y también tengo que pasear a el perro, el perro se llama: Roni pero ya la llama

Roniqui, él es muy divertido y gracioso me gusta porque ya la baña y cuando la baña le ponga ropa y la vista y después le ponga mis gafas de sol y me retrata con él. ¡Ha! cuando la baña es muy divertido porque al sacada del baño me pringa toda y después me tenga que bañar y por también le doy de comer y cuando llega la noche leajo a donde están las niñas allí está un carrito donde vende de todas las galletinas y como muchas allí me queda hasta muy tarde después llega como y me acuesta a dormir pero otras veces no leajo al carrito sino que suben todos los niños a las escaleras de mi edificio me llaman y ya salga con ellos y crea na na haga más nada en verano ¡Ha si! fregaré la lancha de mi padrino y después él me monta en ella la engancho en la grúa y salimos al mar ¡Me la paro muy chachi en la lancha porque tiene escalera entonces me baño y me vuelvo a montar Fin.

NARRACIÓN DE UN ESTUDIANTE DE OCTAVO PÚBLICO

El loco "cagato".

Pedro Casimiro, leía el cuento de caperucita, todas las noches antes de acostarse en su cama de piedra, en la tercera macomona de la izquierda.

Una noche mientras dormía, oyó el ruido de una moto, cuando se asomó vio a la abuela de caperucita bajando de una nave espacial especial. Primero pensó que tentase a Caperucita Paja lo había transformado.

En verdad, era una ilusión. Pedro Casimiro estaba loco. Esto venía de más atrás. La historia empieza así:

Un día Pedro le dijo a su madre que había visto un alienígena cuando iba entregando las cartas (era cartero), que cuando se paró el paso de peatones y metió a cinco niños con la moto, alguien lo intentó parar al mirar para atrás, vio a un alienígena.

Su madre no lo creía. El le dijo que el alienígena tenía la cabeza blanca, dos grandes ojos, cuatro brazos y un arma de rallas larga y de color, blancas.

Su madre lo llamó mentiroso y dijo que se lo dijera a su padre. Pedro se quedó blanco. Le tenía mucho miedo a su padre. Era un viejo barbudo, gordo como un cachalote, pesaba 235 kilogramos.

Pedro estaba muy nervioso, su padre le pegaba una palica. Cuando oyó abrir la puerta, le dio un ataque, cogió la mesa y se la tiró a su padre en la cabeza y lo mató.

Por eso es Pedro está en el manicomio, por loco, por que no había visto un alienígena, sino un guardia de trajes, por eso lo dicen por loco. Lo que pasó es que Pedro tenía 280 dietas. Por eso su manicomio es la más grande por que sus cédulas no cabían

JO
UN

NARRACIÓN DE UNA ESTUDIANTE DE OCTAVO PÚBLICO

Era se una vez una tarde fría y helada, y en un rincón de una casa vivía una cucaracha negra y asquerosa, y se llamaba merçi.

Ella quería salir pero no pudo por que estaba lloviendo. Ella dijo no puedo salir por que no tengo nada para ponerme encima para no mojarme ella estuvo pensando: cosere un palo y un par de ramas para hacerme un paraguas, después dijo también podre coser una rama y me la pondre encima como una chaqueta.

Su amiga dijo que para que quería toda esas cosas. Ella contestó para no mojarme, pero su amiga dijo que no hacia falta coser todas esas cosas porque habian experimentado un paraguas nuevo, nada más apretar un boton se abria.

Cosio el paraguas nuevo y salio hacia a fuera pero primero antes de salir se tuvo que poner unos zapatos de chaul y una bermudas, después de todo esto salio y fue a dar una vuelta, pero todo el mundo se reia de ella por ese ridiculo paraguas ella se fue corriendo para la casa, entonces un ratón se la encontro y se la quedo

porque dice que era muy practica porque si fue las del palo y las de las ramas, se estaban cayendo y no serviria para nada.

Entonces el ratón fue a la casa de la cucaracha meréi, el ratón le dijo que no lo quería porque todo el mundo se rie de ella, eso no importa porque el paraguas es muy importante.

Ellos dos estaban de acuerdo y al final se casaron y se fueron de luna de miel a jaq'wai y allí sí que era muy útil de sombrilla, tuvieron dos cucarachitas una rubia y otra morena.

NARRACIÓN DE UN ESTUDIANTE DE OCTAVO PRIVADO

Voy a hablar de la situación penosa en la que está nuestro mundo. Por todas partes hay revoluciones y guerras grandes y pequeñas. Hace muy poco acaba de acabar la que podía haber sido la III guerra mundial, guerra en el golfo. Esta guerra afectó a todo el mundo, pero afortunadamente se ha acabado. Desde siempre el mundo ha tenido guerras, luchas y batallas. Otra guerra que ha pasado el mundo fue la guerra de Vietnam: Americanos contra Japoneses. Las guerras más importantes que han sucedido han sido la I guerra mundial y la II guerra mundial. También los presidentes han tenido muchos problemas, como George Bush, sucesor de Ronald Reagan, tuvo como primer problema la guerra del golfo Pérsico. Estados Unidos ha sido el país con mayor número de presidentes, algunos se han recordado por sus acciones. También España ha tenido sus problemas. El más reciente ha sido el golpe de Estado de Tojoro, que mantuvo a la sociedad española en vilo. Ha tenido problemas desde siglos atrás, aunque no son los más recordados por el mundo. Todos los problemas surgen del desentendimiento de dos o más personas, una de las dos gana por mayoría, porque cree que lo que depende es lo más adecuado, pero no siempre lo es. Un gran problema por el que pasamos es la destrucción de la capa de ozono, provocada por la utilización excesiva de spray de contienen CFC, un arma mortífera que provoca la destrucción de las partículas de OZONO. Las fábricas, los coches y las neveras también la destruyen, aunque parece que ese es un problema al que nunca tendrán una solución. Otro problema es el de Etiopía, país en el que se mueren muchísimas personas, varios millones al año. Se ha mandado mucha comida en colaboración de todos los países, pero el problema según dicen es lo secas que están sus tierras, parece imposible tener granjas allí, debido al calor intenso provocado por la temperatura excesiva

de esa zona. Aún no se sabe lo que hacer para solucionar ese problema por completo, pero puede que algún día se extinga la vida allí. Otro problema son las armas químicas y nucleares que tienen muchos países, con las que pueden hacer estallar al mundo en cualquier momento. Hay muchísimos problemas en el mundo, desde los más pequeños hasta los más grandes. Otro gran problema es la droga, que mata a tantas personas al año. Los drogadictos no pueden dejar la droga, aunque hayan tomado tantas cosas especiales. Es un gran problema que causa el S.I.D.A o el Cáncer, enfermedad incurable, de la cual es prácticamente imposible salvarse. La droga transmite esa enfermedad de otros drogadictos contagiados.

Los problemas del mundo siempre han causado otros problemas, menores y mayores, siempre han dejado sus secuelas, muchos de ellas han sido recordados durante los siglos, y otros se han desvanecido y han sido olvidados.

NARRACIÓN DE UNA ESTUDIANTE DE OCTAVO PRIVADO

«EL DIFÍCIL CAMINO HACIA UNA "BOCACIÓN"»

Ya que esta es una redacción en la que hay que hablar sobre un tema y expresar como luchamos a favor o en contra de ese tema, que mejor que hablar sobre algo que conozco y que me gusta, como sean las formas, las actitudes y consejos de se deben seguir para ser un buen músico o en este caso una buena oboísta.

Todo el mundo aspira a conseguir algo que siempre ha deseado; pero no siempre se consigue por algunos que otros motivos. Pero para hablar sobre esto es mejor que nos situemos hace algunos años cuando yo solo tenía 6 años.

Esto empezó cuando por la televisión pasaban un programa de música clásica y en ese momento estaba un grupo de cámara en el cual había un sonido que me llamó la atención y me fijé mucho en él (Normalmente en esta clase de música se suelen escuchar solos de oboe). Este era una de esas obras; y me gustó tanto su sonido que fui corriendo a una enciclopedia y busqué en uno de los tomos el nombre de oboe. Desde entonces me ha llamado mucho la atención este instrumento y sobre todo su sonido que es muy variable y tiene diversos caracteres, a la mejor estás escuchando una obra triste, en la que el oboe tiene un sonido dulce y melancólico y de repente cambia completamente a un carácter brusco y nervioso. Desde un punto de vista, creo yo que más me gusta. Cuando contaba con ocho años mis padres decidieron anotarme en el Conservatorio y dos años después comencé a tocar el oboe hasta la fecha. Al principio estaba muy contenta, pero cuando me di cuenta de que no me sonaba ni veinte veces menos que aquel que había oído o como le sonaba a Paul (Paul Opie es mi profesor de oboe en el Conservatorio) me decepcioné mucho y se lo dije a Paul. El me consoló y me dijo que para elegir e tener ese sonido era imposible tocar mucho y tener muchísimo tiempo libre (cosas que yo no tenía) y que era muy difícil conseguirlo en un solo año.

Yo me decepcioné pero lo pensé mejor y talvez más y estudio más. Llegué a estudiar tanto que conseguí ese curso con 9 como nota final hasta ese momento era la persona que más nota había sacado desde hasta mucho tiempo. Todo el mundo me conoce en el Conservatorio y eso está muy importante para mí porque dicen que si quisiera podría llegar a ser alguien muy conocido y famoso. Pero yo no quiero llegar a tanto. Bueno me gustaría pero me conformo con poder llegar a tocar en la Orquesta Sinfónica de Tenerife que en estos momentos es ^{una de} las más importantes de España.

Actualmente estoy en 3^a de obra y espero aprobar aunque es muy difícil y como además estoy en octavo y hay que estudiar mucho es muy difícil aprobar, pero eso es lo de menos, ya que es poco de grado y hay que sacar más de un 7.

Pero resumiendo un poco lo más importante es estudiar y trabajar muy duro y que si no lo hago es muy difícil que consiga nada.

NARRACIÓN DE UN ESTUDIANTE DE COU PÚBLICO

Un día completo

Transcurría el mes de marzo, muy unblado como es normal en esas fechas, ~~me~~ estábamos en invierno. Hacía frío, pero no molestaba, te cubría a seguir acostado en la cama, con un par de mantas encima y oyendo música. Estuve en esta situación alrededor de una hora. Me permitía estar hasta las 9 o 10 cuando puesto que era sábado. Empezaba a sentir de esa maravillosa situación cuando de repente vino una voz grave en la puerta de mi habitación, era mi padre, que me llamaba para desayunar. Enseguida me levanté y me dirigí a la cocina donde estaba todo dispuesto para desayunar. Desayuné muy agusto ignorando o queriendo ignorar lo que tenía que hacer. Cuando terminé me dirigí a mi cuarto donde suelo estudiar y me puse a estudiar en contra de mi voluntad. Acabé a la hora de comer. Traté por todos los medios de olvidarme del examen, pero era imposible, no podía. Después de comer seguí estudiando, pero no duró mucho, porque me dio la venada y fui a echar un partido. Al llegar de nuevo a mi casa me dieron una noticia que no sé si fue buena o fue mala. De todos modos no hace falta mencionarla, porque es de escaso interés. Me acosté sin dormir, pero bien agusto después de un largo baño con agua caliente. Cogi de nuevo los libros, esos libros que tanto me habían jodido el día, esos libros llenos de nombres y nombres, en fin solamente libros. Cogi el sueño muy pronto, casi a la media noche, dormí a pierna suelta pensando que había terminado un día bastante completo y satisfactorio.

NARRACIÓN DE UNA ESTUDIANTE DE COU PÚBLICO

... y de repente, ¡dack!, un pequeño ruido interrumpió en la sala donde se encontraba el jurado decidiendo la nota de Iris.

- ¡losiento señores!, no he sido nada - dijo ella

Los caleros del jurado volvieron a inmiscuirse en su afanado trabajo, mientras los nervos la corroían por dentro. Intentó relajarse y pensar en algo agradable. Recordaba aquellos días felices en París cuando conoció a Göran. Había sido en el verano pasado. Ella solía estudiar por los mañaneros a ver si de una vez por todas, recuperada de un año de estrés, sentaba la cabeza un rato y se proponía aprobar los oposiciones. Él era catalán, y estaba allí trabajando como delineante para una empresa famosa. Todo había ocurrido un viernes. Iris sabía de clases, causada como siempre, después de una larga jornada, y fue a un bar a tomarse algo que la refrescara. Al entrar, se fijó en la última mesa de la izquierda, como siempre solía hacer, para ver si se podía sentar allí. Era su mesa favorita, tenía un aspecto romántico que le recordaba sus días en Canarias. Esta vez no pudo bajarla porque se hallaba sentado él, Göran, con una cara deprimente. Así que optó por ocupar la de al lado. Cuando más metida en sus asuntos estaba, pensando en lo que había al día siguiente, una voz cortó aquel silencio, y dirigiéndose a ella le dijo:

- Por favor, ¿podría hacerse pasar por amiga mía? Hay alguien afuera que no quiere que me vea, y si me pongo a charlar con usted no creo que noten mi presencia.

Aquella mirada inicial había sido el comienzo de un romance que por desgracia acabó mal. Ah

Al día siguiente volvieron a verse, y al otro, y al otro, hasta que establecieron una verdadera amistad. El horario de Iris había cambiado por completo. Tuvo que organizar su tiempo para poder salir con Göran por las tardes. Estaban enamorados, pero decían que eran amigos. Finalmente no pudieron remediar ese deseo tan fuerte que los unía. Eran una pareja estable y gracias a él, ella pudo asimilar los asignaturas. Ella logró acabar con ~~la~~ ^{su} cara ~~de él~~ ^{cara} deprimente.

Todo parecía maravilloso, hasta que un día un trágico accidente acabó con la vida del chico. Iris decidió volver a casa y presentarse de nuevo a las oposiciones.

- ¡Señorita, señorita! - mesulló el jurado

- ¡Ay, sí, perdonen! - respondió Iris

- ¡Esta usted aprobada, ha conseguido el puesto!

La alegría voló a su cara y recordó en ese momento la frase que solía repetir: "¡Ayer es poder!"

~~WAPUNA~~

NARRACIÓN DE UN ESTUDIANTE DE COU PRIVADO

* NARRACIÓN

El 21 de agosto de 1988, mi hermano Eduardo y yo nos encontrábamos buceando en las profundas aguas de la caleta nocte en la isla de la Comera.

Lleabamos unos diez minutos sumergidos a unos cincuenta metros de profundidad, nos llamaba la atención un mundo desconocido para nosotros.

Observábamos un anaer del tamaño de una bandaja que no cesaba de vibrar alrededor nuestro, hasta que el sonido de una motora que pasaba sobre nuestras cabezas a unos 200 metros

mar adentro consiguió espantarlo. Nuestra curiosidad nos llevó a introducirnos en unas cuevas formadas por burbujas de aire volcánicas, las cuales no eran pero más anchas que mi cintura, después de 5 minutos dentro de ellas comencé a sentir un poco de claustrofobia y al mismo tiempo tenía la sensación de un sudor frío, pero pensé que era mejor calmarme o no conseguiría salir de aquellas oscuras cuevas, una vez fuera de ellas me sentía como un pez libre.

Después de haber estado sumergidos más de media hora y nuestras bombonas con tan solo 3 minutos más de oxígeno, decidimos subir a la embarcación a llenarlas y a comer algo.

Una vez arriba nos despojamos de los chalecos salvavidas y de las bombonas, aprovechando un sol radiante nos tumbamos a tomar el sol y

nos dejamos dormir durante media hora, después de esa maravillosa siesta decidimos descender de nuevo para poder sacar algunas fotos de los maravillosos fondos de la Gomera.

Nos encontramos sacando fotos de algunos sargos que pasaban a nuestro lado cuando de repente para a unos 2 metros de nosotros moviendo sus grandes alas una "manta diablo" de unos 3 metros de diámetro, estos animales son muy tranquilos, aunque su nombre lo recibe debido a su aspecto, gigantesco, de gran boca y dientes afilados. Mi hermano sorprendido comenzó a tirar fotos como un loco, de las cuales algunas salieron muy borrosas debido a la claridad del agua.

Ya con nuestros cuerpos agotados subimos en la embarcación y nos dirigimos a un pequeño puerto cerca de Valleguimrey, un pequeño pueblo de la Gomera.

NARRACIÓN DE UNA ESTUDIANTE DE COU PRIVADO

La mayoría de edad frente a la madurez

A mis dieciocho años y me siento igual que siempre pero con nuevas ilusiones.

Desde pequeña me había fascinado la idea de cumplir dieciocho años y ser mayor de edad → (Punto y seguido)

Pensaba que al llegar dicho momento se me abrirían las puertas de todo. Independencia frente a mis padres, sentirme como una persona adulta capacitada para no depender de nadie, incapaz de cometer falta alguna. Pensaba que nadie podría avasallarme jamás. (Esto último lo digo porque siempre me he sentido inferior a los demás).

Ahora, bueno, desde hace unos cuantos meses, me he dado cuenta de que todo esto tan solo son vanidades. No hace falta llegar a cierta edad para poder decir "soy una persona adulta" la madurez no la alcanzamos en un día y esto era algo que yo no llegaba a comprender.

Ahora lo veo todo desde otro punto de vista...

Me pesaba el tener dieciocho años, ya que me siento partícipe dentro de la sociedad. Podré acceder a la Universidad y votar en las próximas elecciones, obtendré muy pronto el carnet de conducir...

Son pequeñas cosas pero que para nosotros los jóvenes, son una nueva puerta que se nos abre delante. Una nueva meta en el largo camino de la vida hacia la plena madurez.

Llegará el día en que diré: "Que feliz era y que pocos problemas tenía cuando tenía dieciocho años". Pero no pensaré en lo insegura e incapaz que estaba frente a mi porvenir, aunque me sentiré feliz y contenta por haber vivido y haber sido una niña ante el mundo al ser una mujer.