

MADUREZ SINTÁCTICA. UNA APROXIMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

INTRODUCCIÓN

El análisis de los fenómenos lingüísticos a la luz de factores sociales ha sido una preocupación central en el ámbito de la sociolingüística; si bien, como ha señalado Labov (*Language*), el término mismo es innecesario puesto que no hay posibilidad de hacer lingüística sin referirse a lo social. Estas inquietudes son compartidas también por la dialectología y la sociología del lenguaje; la frontera entre las disciplinas es un tanto borrosa y la principal diferencia entre unas y otras radica en la importancia relativa que se asigna al hecho social y al hecho lingüístico.

Cada vez resulta más evidente que la variación lingüística está condicionada por factores extralingüísticos. Como hace notar Sánchez de Zavala, citado por Abad en su Introducción a *Lecturas de sociolingüística*, las comunidades lingüísticas reales siempre se encuentran en alguna frontera diastrática y diatópica.

La educación en general y en particular la planeación lingüística ha sido una de las áreas de interés de la sociolingüística. Los estudiosos de este campo se han preocupado por orientar sus investigaciones hacia la solución de problemas sociales, el primero de los cuales ha sido el de la educación¹.

¹ Cf. Stewart (1967); Labov *et al.* (1968); Wolfram (1969); Fasold (1972b). Ralph Fasold señala que "One reason why much early variation analysis was on US VBE, was a desire to use linguistic analy-

Dentro de este ámbito, en particular en el terreno de la planeación lingüística², los estudios sociolingüísticos que permiten analizar la influencia de los factores sociales en la variación lingüística han resultado particularmente importantes³.

Uno de los aspectos que ha preocupado a los investigadores de este campo de la lingüística aplicada, a los docentes y a los responsables de la planeación lingüística a nivel institucional, ha sido el relativo a la influencia de los factores socioeconómicos en el desarrollo de la competencia lingüística de los escolares, desde el inicio de la enseñanza formal.

sis to work towards a solution to shortcomings in education where poor black youngsters were concerned", en *The Sociolinguistics...*, p. 268. Véase también el ejemplo de Trudgill (1975³), citado por FASOLD, *The Sociolinguistic...*, p. 269, para la Gran Bretaña. En México, como en muchos países latinoamericanos con grandes núcleos de población indígena, los estudios sociolingüísticos se han orientado principalmente al grave problema del bilingüismo; cf. el completo estudio de R. Enrique Hamel, "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe", quien aporta también una amplia bibliografía relativa a estos temas.

² Cf. TERRENCE G. WILEY, "Language planning and policy"; este trabajo ofrece además una extensa y actualizada bibliografía sobre el tema. En este estudio Wiley señala explícitamente que "language planning and policy must consider the social, economic, political, and educational contexts in which groups with unequal power and resources contend with one another. As an instrument of social control, language often becomes a surrogate for other factors underlying the language conflict", pp. 104-105. Cf. también Mullard (1989); Philipson (1989, 1992), citados por este autor.

³ JOHN RICKFORD señala que "Social class variation in language has attracted the most attention and yielded some of the most striking regularities with in quantitative sociolinguistics", en "Regional and social variation", p. 167. En este terreno uno de los trabajos más conocidos es el estudio de variación de Labov (1966), relativo al inglés de la ciudad de Nueva York. Véanse también los trabajos de Wolfram (1991), Wolfram y Riley (1967), Holmes (1992), citados por Rickford, relativos a los Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia; y Rickford (1986), de una comunidad rural en la Guyana sudamericana.

En este punto coincidimos con Nancy Hornberger cuando afirma que la educación es el ámbito donde, por un lado, se reflejan las grandes fuerzas sociales y políticas en las oportunidades educativas que se ofrecen a los hablantes de las diferentes variedades de lenguaje, y por el otro, el uso del lenguaje media la participación de estos hablantes en esas oportunidades y, finalmente, sus contribuciones potenciales a toda la sociedad. Además, continúa diciendo la autora, si esto es así, también es cierto que las decisiones educativas que tomemos pueden tener un impacto directo en las oportunidades, participación y contribuciones potenciales en el lenguaje y en los grupos minoritarios⁴.

Hablar de las desigualdades que existen en una sociedad determinada para aprovechar las nuevas oportunidades educativas equivale a tratar uno de los problemas capitales de la sociología de la educación, señala Bartolucci en el primer capítulo de su libro *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*.

Se ha afirmado también que la variación debida tanto a factores regionales como sociales "has tremendous implications for all teachers who deal with language instruction, whether as L1, L2 or foreign language instructors" (RICKFORD, "Regional and social variation", p. 168).

La vieja polémica relativa a la supuesta "deficiencia" de los estudiantes que pertenecen a estratos desfavorecidos, a la que aludía Bernstein en sus estudios iniciales (1961), ha sido superada. El mismo autor en trabajos posteriores cambió su postura y enfatizó el papel de la interacción familiar en la adquisición de este código elaborado, sin importar la procedencia social.

Recuérdese que él afirmaba que todos los niños poseen un código restringido pero sólo algunos de ellos adquieren también un código elaborado, lo que garantizaba, a juicio de este autor, el éxito escolar. En estos

⁴ Cf. "Language and education", p. 461.

escritos Bernstein señalaba que los niños que provenían de la clase trabajadora poseían sólo el código restringido, pero que los niños de clase media tenían también el código elaborado.

Es claro, en este punto, que, como señala Fasold (*The Sociolinguistics...*, p. 312), el trabajo de Bernstein ha sido mal interpretado "It now seems reasonable to believe that what he was actually describing was a language use style that is a natural outgrowth of dense-network social organization, not a cognitive or language deficit at all".

No obstante, aun cuando no se trate de carencia de herramientas cognitivas o de deficiencias del lenguaje, resulta evidente, en la práctica docente, que las diferencias sociales y económicas de los estudiantes sí pueden ser un factor que influya en el desarrollo de su competencia lingüística en el ámbito escolar; aun cuando es claro que estas diferencias afectan de distinta manera los diversos niveles de la lengua y su realización.

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es analizar la influencia del factor socioeconómico en el desarrollo de la madurez sintáctica de los textos de niños de primaria de escuelas públicas de la ciudad de México⁵.

CORPUS

El corpus para este estudio se integró con 240 redacciones, correspondientes a 80 niños de cada uno de los grados seleccionados (2º, 4º y 6º), alumnos regulares de 20

⁵ Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación mayor, denominado "Planeación de la enseñanza de la lengua materna", cuyo objetivo es obtener el diagnóstico de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes desde su ingreso a la enseñanza elemental hasta el nivel universitario.

escuelas públicas y pertenecientes a tres estratos socioeconómicos de los cuatro que conforman la muestra⁶.

METODOLOGÍA

En este trabajo la variable independiente fue el estrato socioeconómico y la variable dependiente la madurez, concebida como la capacidad para producir unidades sintácticas estructuralmente complejas.

La madurez sintáctica se obtiene primordialmente mediante la expansión de elementos nominales por subordinación, especialmente adjetiva, y por la inclusión de elementos nominalizados y modificadores de núcleos sustantivos.

Existen diferentes enfoques para analizar la madurez sintáctica de la producción escrita de los escolares; sin embargo, y a pesar de que existen diversas versiones o nuevas aproximaciones, el enfoque que propone Kellogg Hunt ("Recent measures") sigue siendo el más útil y su validez está ampliamente documentada.

En sus trabajos Hunt utiliza tres medidas de madurez sintáctica: a) longitud promedio de la unidad t ; b) longitud promedio de las cláusulas y c) promedio de cláusulas por unidad t . La unidad t se integra por una cláusula principal más toda cláusula subordinada que puede estar añadida o incrustada en ella. El término *cláusula* se utiliza para designar las unidades que en la tradición gramatical del español se denominan oración simple, oración subordinada y oración principal o subordinante.

Los textos se eligieron al azar del conjunto de escritos con tema controlado que integra el corpus total, y se segmentaron en unidades t y cláusulas; se marcaron con identificadores y se procesaron en el centro de cómputo.

⁶ Estos textos forman parte del corpus *Lengua escrita de escolares de primaria del Distrito Federal*. Materiales para su estudio. María Eugenia Herrera Lima (coord.).

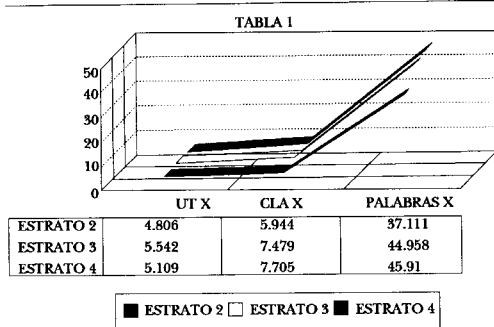
RESULTADOS

La gráfica 1 muestra los porcentajes totales de las unidades t , de las cláusulas y de las palabras producidas por los informantes. Esta gráfica nos permite tener un panorama global de los tres grados en relación con cada uno de los tres estratos socioeconómicos estudiados.

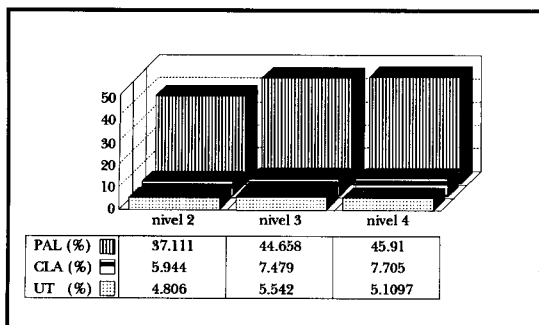
En los tres estratos socioeconómicos analizados se observa un sensible aumento de palabras a medida que se avanza en grado escolar; sin embargo en el estrato 2 el número de unidades t decrece de 2º a 4º grado, y aumenta ligeramente de 4º a 6º.

Índices primarios. El primer índice propuesto por Hunt es la longitud promedio de la unidad t . En la Gráfica 2 se muestran los resultados globales por estrato socioeconómico. La diferencia más importante se observa entre los estratos 3 y 4; del 10.06% que se registró en el estrato 4 decreció a un 8.48% en el estrato 3.

GRÁFICA 1
MADUREZ SINTÁCTICA
Totales por estrato socioeconómico



GRÁFICA 2
MADUREZ SINTÁCTICA
Totales por estrato socioeconómico



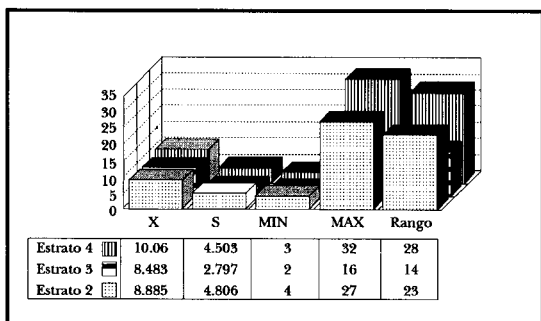
En la gráfica 1 puede observarse que en el estrato 3 el aumento de palabras por unidad *t* fue del 56.7% de 2º a 6º, en el estrato 4 del 67.3% mientras que en el estrato 2 se observó un decremento del 5%.

CUADRO 1. UT y PALABRAS POR UT

	GRADO	X UT	X PAL/UT
ESTRATO 2	2º a 4º	-6.660	68.89
	4º a 6º	1.778	-11.86
	2º a 6º	-5.00	48.84
ESTRATO 3	2º a 4º	40.282	12.68
	4º a 6º	11.711	3.51
	2º a 6º	56.710	16.64
ESTRATO 4	2º a 4º	45.582	11.57
	4º a 6º	14.952	1.53
	2º a 6º	67.349	13.28

Longitud promedio de las cláusulas. El segundo de los parámetros utilizados en este estudio fue el promedio de palabras por cláusula. La gráfica 3 da cuenta del porcentaje de palabras por cláusula por estrato socioeconómico y la gráfica 4 por grados y por estratos.

GRÁFICA 3
MADUREZ SINTÁCTICA
Palabras por UT

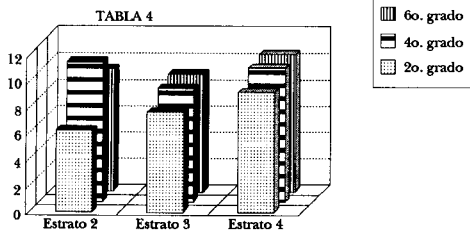


En este punto los resultados registrados en este trabajo no coinciden con los datos reportados en otros estudios de madurez sintáctica⁷. En la presente investigación observamos un decremento de palabras por cláusula en todos los estratos socioeconómicos analizados. Estos resultados coinciden parcialmente con los datos documentados en un estudio preliminar sobre la madurez sintáctica de los escritos de niños de escuelas públicas del estrato 4⁸.

⁷ Cf. MÓNICA VELIZ, "Evaluación de la madurez sintáctica en estudiantes chilenos de cuarto medio".

⁸ Cf. MARÍA EUGENIA HERRERA LIMA, "Madurez sintáctica en escolares de la ciudad de México. Un análisis preliminar".

GRÁFICA 4
MADUREZ SINTÁCTICA
Palabras por UT por grado



6o. grado	9.4	9	10.5
4o. grado	10.7	8.7	10.3
2o. grado	6.3	7.7	9.2

CUADRO 2. CLÁUSULAS Y PALABRAS POR CLÁUSULA

	GRADO	X CLA	X PAL/CLA
ESTRATO 2	2º a 4º	6.14	64.04
	4º a 6º	15.94	-24.86
	2º a 6º	23.07	23.05
ESTRATO 3	2º a 4º	62.64	-0.04
	4º a 6º	32.78	-16.96
	2º a 6º	115.97	-17.00
ESTRATO 4	2º a 4º	61.56	-0.13
	4º a 6º	29.84	-17.23
	2º a 6º	109.78	-17.34

En estos dos trabajos se observa que "en el proceso de maduración el primer paso consiste en la introducción de más subordinaciones; 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 cadenas de oraciones coordinadas con *y* con *entonces* o *después* o simplemente yuxtapuestas, producidas por los niños de segundo grado". En esa ocasión comentaba también que ese fenómeno no se registró en los otros estudios sobre madurez sintáctica, seguramente porque sus análisis parten de los últimos grados de la enseñanza elemental o incluso de los niveles medio y superior, pero no de los años iniciales.

Por lo que respecta a la diferencia por estratos socioeconómicos, observamos que el estrato 2 registró el promedio más alto de palabras por cláusula, seguido por el estrato 4, y el que presentó un porcentaje menor fue el estrato 3.

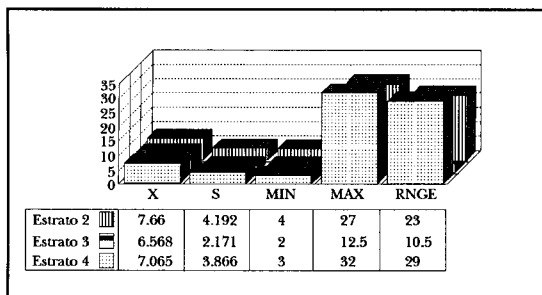
Promedio de cláusulas por unidad *t*. El tercer índice primario utilizado para medir el desarrollo sintáctico fue el promedio de cláusulas por unidad *t*.

La diferencia global por estratos socioeconómicos así como por grados se reporta en las gráficas 5 y 6.

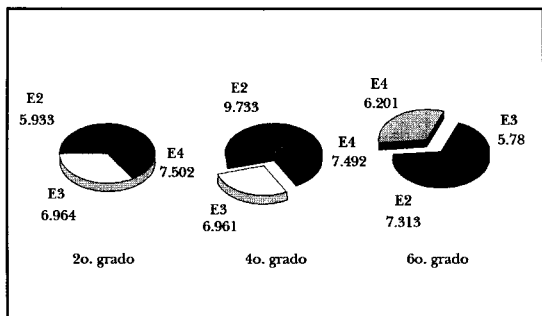
En relación con este parámetro, los datos reportados revelan un aumento lineal similar en los estratos 3 y 4, mientras que en el estrato 2 se observó un ligero decremento de 2º a 4º del 0.27% y un aumento del 26.07% de 4º a 6º. Sin embargo, las desviaciones estándar siguieron un comportamiento regular en los tres estratos y respecto de los tres grados estudiados.

Las diferencias que se registraron por estrato socioeconómico fueron las siguientes: el estrato 4 presentó un promedio mayor de cláusulas por unidad *t* seguido por el 3; y el que obtuvo el menor porcentaje fue el estrato 2.

GRÁFICA 5
MADUREZ SINTÁCTICA
Palabras por cláusula



GRÁFICA 6
MADUREZ SINTÁCTICA
Palabras por cláusula por grado (%)



CUADRO 3. CLÁUSULAS Y CLÁUSULAS POR UT

	GRADO	X CLA	X CLA/UT
ESTRATO 2	2º a 4º	6.14	-0.27
	4º a 6º	15.94	26.07
	2º a 6º	23.07	25.72
ESTRATO 3	2º a 4º	62.64	12.43
	4º a 6º	32.78	23.61
	2º a 6º	115.97	38.78
ESTRATO 4	2º a 4º	61.56	11.63
	4º a 6º	29.84	20.43
	2º a 6º	109.78	34.44

Estas diferencias por grados registradas en relación con los tres estratos socioeconómicos analizados fueron tan poco significativas ($<.5$), y tan poco consistentes, que consideré conveniente analizar la estructura formal tanto de las unidades *t* como de las cláusulas para tratar de dar cuenta del aspecto cualitativo de los textos.

En los cuadros 4 y 5 se presentaron los datos relativos al tipo de oraciones subordinadas que se documentaron en cada grado y respecto de cada uno de los estratos estudiados.

CUADRO 4. CLÁUSULAS SUSTANTIVAS, ADJETIVAS Y ADVERBIALES

	X CLA/SUS	X CLA/ADJ	CLA/ADV
2º GRADO			
Estrato 2	12.5	31.25	56.25
Estrato 3	16.12	19.35	64.51
Estrato 4	14.75	18.03	67.21
4º GRADO			
Estrato 2	—	33.33	66.66
Estrato 3	9.09	18.18	72.72
Estrato 4	19.64	16.07	64.28
6º GRADO			
Estrato 2	7.69	30.76	61.53
Estrato 3	10.90	20.00	69.09
Estrato 4	15.58	26.62	57.79

CUADRO 5. CLÁUSULAS SUSTANTIVAS,
ADJETIVAS Y ADVERBIALES

	GRADOS	X CLA/SUS	X CLA/ADJ	X CLA/ADV
ESTRATO 2	2º a 4º	—	6.65	18.50
	4º a 6º	—	-7.71	-7.69
	2º a 6º	-38.48	-1.56	9.38
ESTRATO 3	2º a 4º	-43.61	-6.04	12.72
	4º a 6º	19.91	10.00	-4.99
	2º a 6º	-32.38	3.35	7.09
ESTRATO 4	2º a 4º	33.15	-10.87	-4.35
	4º a 6º	-20.67	65.65	-10.96
	2º a 6º	5.62	47.64	-14.01

En los tres estratos socioeconómicos la proporción de empleo de los diferentes tipos de cláusulas subordinadas fue similar: todas utilizaron preferentemente cláusulas adverbiales (desde el 2º grado hasta el 6º), en orden decreciente, cláusulas adjetivas y en menor proporción cláusulas sustantivas; el comportamiento en cada grado fue semejante salvo en el 4º año, en donde el estrato 4 utilizó más cláusulas sustantivas que adjetivas.

En relación con el avance por grados, podemos observar que el estrato 2 empleó menos cláusulas sustantivas en la medida que avanzó de grado, y más adjetivas y adverbiales de 2º a 4º que de 4º a 6º. En el estrato 3 las cláusulas sustantivas y adjetivas decrecieron de 2º a 4º y aumentaron ligeramente de 4º a 6º; en contraste, las adverbiales se utilizaron más de 2º a 4º que de 4º a 6º. Por lo que respecta al estrato 4, el empleo de la subordinación sustantiva aumentó de 2º a 4º y decreció de 4º a 6º, mientras que la subordinación adjetiva disminuyó de 2º a 4º, pero aumentó sensiblemente de 4º a 6º y la subordinación adverbial sufrió un ligero decremento de 2º a 6º.

CONCLUSIONES

Si bien los datos reportados en este trabajo revelan ciertas diferencias de comportamiento en el seno de los tres estratos socioeconómicos estudiados, estas diferencias no fueron constantes ni realmente significativas y aunque en ninguno de estos niveles se alcanzó el desarrollo esperado —el documentado no solamente en el caso del español en nuestro país— la deficiente competencia lingüística de los estudiantes hispano hablantes mexicanos, en general, puede deberse más al enfoque teórico y metodológico, a los presupuestos que subyacen en los programas de enseñanza de la lengua materna, que a diferencias provocadas por la pertenencia a uno u otro estrato socioeconómico.

No obstante y cada vez más, nuestro país, inserto en el mundo económico dominado por la globalización, reproduce algunos de los patrones educativos de los países desarrollados. Es bien sabido que en muchos de estos lugares las diferencias entre estratos sí son determinantes para el desarrollo lingüístico de los alumnos, como lo señala por ejemplo Frederic Françoise⁹ en el caso de Francia. De acuerdo con Pierre Bordieu y Jean Passeron, citados por Bartolucci, sólo es factible hallar el sentido de los fenómenos escolares si se reconstruye el sistema de relaciones entre las escuelas y las clases sociales. En Francia, por ejemplo, el sistema de enseñanza perpetúa y consagra un modelo de cultura escolar que está fundado en el monopolio de las clases privilegiadas sobre las condiciones de adquisición de dicha cultura.

Para Baudelot y Estalet y Bowles y Gintis, citados por Bartolucci (*Desigualdad social...*, pp. 36-37) la educación en los Estados Unidos es una institución que sirve para perpetuar las relaciones de clase: las escuelas legitiman

⁹ Cf. *Syntaxe et mis en mots. Analyse différentielle des comportements linguistiques des enfants.*

la desigualdad mediante la manera como recompensan y promueven a los estudiantes y los asignan a diferentes cargos dentro del rango ocupacional; crean y refuerzan los patrones de clase social, de identificación racial y sexual, que permiten a los estudiantes ubicarse en una determinada posición en la jerarquía de autoridad y de estatus en el proceso de producción.

Debido a los cambios recientes en nuestro país, como comentaba en líneas anteriores, la función tradicionalmente normalizadora que ejercía la escuela y que permitía ofrecer oportunidades más o menos semejantes a los alumnos provenientes de diferentes estratos sociales, empieza a perderse y se ahonda cada vez más la brecha que separa las clases sociales; una de cuyas manifestaciones es la diferente oferta educativa a la que tienen acceso los estudiantes, desde el inicio de la enseñanza elemental.

Por ello, será necesario contrastar estos resultados con los datos que se obtengan de estudios similares en algunos años, para confirmar o replantear estas hipótesis.

MARÍA EUGENIA HERRERA LIMA

Centro de Lingüística Hispánica.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, NEBOT (ed.), *Lecturas de sociolingüística*. Madrid, EDAF, 1977.
- BARTOLUCCI, JORGE I., *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México, UNAM, CESU, Porrúa, 1994.
- FASOLD, RALPH, *The Sociolinguistics of Language*. Cambridge, Basil Blackwell, 1990.
- FRANÇOIS, FREDERIC, *Syntaxe et mis en mots. Analyse différentielle des comportements Linguistiques des enfants*. Paris, CNRS, 1978.
- HUNT, KELLOG W., a. "Recent measures in syntactic development", en Mark Lester (ed.), *Readings in applied transformational grammar*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1970. b. "How little sentences grow into big ones c. "Syntactic maturity in school children and adults". *Monographs of the Society of research in Children Development*, serial 134, vol. 35, núm. 3, 1970.
- HAMEL, R. ENRIQUE, "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe", *Signos, Anuario de Humanidades*, México, UAM, 1988.
- HERRERA LIMA, MA. EUGENIA, "Madurez sintáctica en escolares de la ciudad de México. Un análisis preliminar", en *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. San Juan de Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, 1991.
- , coordinadora, *Lengua escrita de escolares de primaria del Distrito Federal. Materiales para su estudio*. México, UNAM, 1992.
- HORNBERGER, NANCY, "Language and education", capítulo 14, en Sandra LeeMcKay y Nancy Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- LAVOB, WILLIAM, *Language in the Inner City*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.
- RICKFORD, JOHN, "Regional and social variation", capítulo 5, en Sandra LeeMcKay y Nancy Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- WILEY, TERRENCE, "Language planning and policy", capítulo 4, en Sandra LeeMcKay y Nancy Hornberger (eds.), *Sociolin-*

guistics and Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

- VELIZ, MÓNICA, "Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción, Chile, 26 (1988), pp. 105-141.
- *et al.*, "Evaluación de la madurez sintáctica en estudios chilenos de cuarto medio", *Estudios Filológicos*, 26 (1991), pp. 71-81.