

MADUREZ SINTÁCTICA Y DISCURSIVA DE ESTUDIANTES DE 3.º DE ESO

Juan Manuel Pedroviejo Esteruelas

IES Castilla, calle Alonso Velázquez, 0, CP 42001, Soria, España

juanm.pedest@gmail.com

Syntactic and discursive maturity of students of 3rd of ESO

Abstract: To assess syntactic and discursive maturity, it is necessary to measure the ability to produce complex syntactic units and to cohere a text through discourse connectors and sequences of direct and indirect speech that respect deictic references. In this study, the degree of syntactic and discursive complexity of a narrative text written by adolescents studying their 3rd year of ESO is verified. To do this, the variables of the sex and academic level of the students are taken into account, on the one hand, and, on the other hand, the syntactic maturity evaluation indices used since Kellogg Hunt (1970), which are basically the minimum unit terminals (t-units) and the clauses and the discursive maturity evaluation indices that allow the checking of the cohesion of the discursive elements in relation to the topic that give coherence to the text. The methodology used is the quantitative analysis of the proposed evaluation indices, which provides objectivity and exhaustiveness, and a comment based on the results, considering that the higher the academic level of the student, the greater the complexity of the text prepared and, consequently, the greater its syntactic and discursive maturity. This research, in fact, aspires to verify the importance of the academic level of the students in the development of the acquired syntactic and discursive maturity and, on the contrary, the irrelevance that the sex of the students has in this same process.

Keywords: syntactic maturity; discursive maturity; syntactic complexity; units of analysis

Resumen: Para poder evaluar la madurez sintáctica y discursiva, hay que medir la capacidad de producir unidades sintácticas complejas y de cohesionar un texto mediante conectores discursivos y la inclusión de secuencias de discurso directo y discurso indirecto que respeten las referencias déicticas. En este estudio, se comprueba el grado de complejidad sintáctica y discursiva de un texto narrativo escrito por adolescentes que estudian 3.º de ESO. Para ello, se tienen en cuenta, por un lado, las variables de sexo y nivel académico de los alumnos y, por otro lado, los dos índices de evaluación de madurez sintáctica empleados desde 1970 por Kellogg Hunt, que son, básicamente, los dos siguientes: la unidad mínima terminal (unidad-t o ut) y la cláusula. Asimismo, se utilizan índices evaluación

de madurez discursiva que permiten comprobar la cohesión de los elementos discursivos en relación con el tema y que dan coherencia al texto. La metodología empleada se basa en el análisis cuantitativo de los índices de evaluación propuestos, lo cual aporta objetividad y exhaustividad. A continuación, se realiza un comentario de los resultados, considerando que cuanto mayor es el nivel académico del estudiante, mayor será la complejidad del texto elaborado y, consecuentemente, mayor será su madurez sintáctica y discursiva. Esta investigación, de hecho, aspira a constatar la importancia del nivel académico de los alumnos en el desarrollo de la madurez sintáctica y discursiva adquiridas y, contrariamente, la irrelevancia que tiene el sexo de los alumnos en este mismo proceso.

Palabras clave: madurez sintáctica; madurez discursiva; complejidad sintáctica; unidades de análisis

1. Introducción

Este trabajo pretende averiguar el grado de madurez sintáctica y discursiva que tienen los adolescentes que estudian 3.º de ESO a partir del análisis de un texto narrativo escrito por los propios alumnos del IES Castilla situado en la ciudad de Soria. Para ello, se tienen en cuenta dos variables, el sexo y su nivel académico. La edad de estos jóvenes oscila entre los 14 y los 16 años.

Según Owens (2003 [1996]: 366-367), los alumnos de esta edad estarían en la última etapa del proceso de adquisición de la escritura denominada *fase de integración*, que se produce entre los 9 y 18 años, y la escritura ya constituye parte de la personalidad del individuo.¹ En esta fase, la longitud media de las oraciones escritas se incrementa en comparación con las adquiridas de niños más jóvenes y aumentan también las construcciones subordinadas.

Efectivamente, este estudio examina los grados de madurez sintáctica y discursiva adquiridas. La primera de ellas se refiere a que «[t]he ability to combine more and more kernel sentences is a mark of maturity. The older a child becomes, the more he can combine» (Hunt 1970a: 178). Esto es, la complejidad sintáctica de una estructura es mayor cuando aumenta la cantidad de palabras utilizadas en la composición y de oraciones subordinadas que se incluyen en una oración principal.

La segunda, la madurez discursiva, está relacionada con la capacidad de crear un texto lo suficientemente cohesionado. Esto va a ser calculado por medio del recuento y promedio de aparición de los conectores del discurso que establecen vínculos lógicos y discursivos entre los segmentos del texto y a partir de la inclusión de secuencias con distintas voces que respeten el sistema de referencias deícticas.

Por un lado, para realizar el análisis cuantitativo y objetivo de la madurez sintáctica, se toma como referencia el método Hunt, que se basa en dos unidades operativas. Una de ellas es la *unidad-t* o unidad mínima terminal (ut) que, según Hunt (1970b: 197), es una oración principal que puede incluir oraciones subordinadas o estructuras no

¹ Las otras tres etapas previas de la adquisición de la escritura son resumidas por Bartolomé Rodríguez (2016: 69): «*fase de preparación*, en donde los niños aprenden los aspectos físicos de la escritura; *fase de consolidación* que se inicia en torno a los 7 años y los niños ya escriben solos y emplean las mismas estructuras que en el habla; [...] *fase de diferenciación* que empieza alrededor de los 10 años, los niños diferencian habla y escritura y sus escritos adquieren características gramaticales peculiares».

clausales. Es mínima porque es la unidad menor en que se puede fragmentar un discurso y es terminal porque posee marcas ortográficas que indican su principio y final (mayúsculas, punto, puntos suspensivos y signos de exclamación o interrogación).

La otra unidad operativa de análisis es la *cláusula*² que es definida por Véliz (1988: 110) como «una construcción sintácticamente libre o dependiente, articulada en sujeto y predicado, con el verbo en forma personal, cuyos constituyentes pueden ser una frase nominal (sujeto) y una frase verbal (predicado) o únicamente una frase verbal. Cada una de estas frases puede estar constituida sólo por el núcleo o por el núcleo y sus determinantes». No obstante, en este trabajo se tienen en cuenta las construcciones de infinitivo, gerundio y participio.

Ambas unidades operativas de análisis propuestas por Hunt (1970a y 1970b) fueron adoptadas al español por Mónica Véliz (1988 y 1999), quien analiza el grado de madurez sintáctica de la sociedad chilena; por Herrera Lima (1991), que estudia la madurez sintáctica de escolares de México D.F.; por Olloqui de Montenegro (1991), la cual investiga lo mismo en la República Dominicana; por Torres González (1996), que estudia la madurez sintáctica de estudiantes tinerfeños; y por Hernández, Duarte y Espejo (2013), quienes analizan la madurez sintáctica de un grupo de universitarios colombianos.

Por otro lado, para realizar el análisis de la madurez discursiva, las unidades tomadas como referencia son los conectores discursivos y las secuencias con discurso directo e indirecto. El conector discursivo es definido por el GTG (2019: 74) como «[u]nidad léxica formada por una o varias palabras, que establece vínculos lógicos, discursivos o argumentativos entre los segmentos de un texto». Además de ayudar a establecer la interpretación de los enunciados, orientan las inferencias de la información del texto desde el punto de vista del hablante.

En cuanto a las maneras de reproducir discursos, hay que recordar que la tradición gramatical se ha centrado, principalmente, en el estudio de dos formas, el discurso directo (DD) y el discurso indirecto (DI) (Maldonado 1999: 3551), que son las que vamos a tener en cuenta en este trabajo porque son las empleadas por los alumnos encuestados. Reyes (1995 [1993]: 13) considera que «puede definirse el ED como la producción de palabras ajenas o propias en las que se mantiene el sistema deíctico del hablante» y que permite también la presencia de valores afectivos. Además, según Portolés (2004: 218), no solo hay una reproducción literal de palabras porque «cuando una persona cita a otra en un discurso directo, puede imitar, aparte de sus palabras, su estado emocional (excitación, temor, timidez), su acento (colombiano, andaluz, madrileño) e, incluso, acciones no lingüísticas que acompañan su habla (los gestos, los fruncimientos de ceño, el ángulo de la cabeza)».

Por su parte, el discurso indirecto supone «la reproducción de esas palabras desde el sistema de referencias deícticas del hablante que reproduce» (Maldonado 1999: 3551). Así pues, en contraste con el discurso directo, el indirecto no somete el discurso a la forma original, sino que lo puede resumir, aclarar, explicar, etc.

² Con el propósito de continuar con la nomenclatura de trabajos anteriores, se emplean estos términos, aunque no coincidan con los usados en la NGLE (2011 [2009]) ni con los del *Glosario de términos gramaticales* [GTG] (2019).

En cuanto a la caracterización del discurso directo, a grandes rasgos, hay tres hipótesis. La primera es la considerada por la tradición gramatical que defiende la relación sintáctica de hipotaxis, equivalente a la del discurso indirecto (subordinación sustantiva), de la expresión introductoria y la cita directa. La segunda está basada en una relación sintáctica de parataxis mediante la yuxtaposición de dos segmentos sintácticamente independientes, pero que pertenecen al mismo enunciado. De tal modo que, según Maldonado:

La sintaxis del discurso directo queda, pues, definida por la yuxtaposición que se entiende como un procedimiento de adyacencia discursiva entre la expresión introductoria y la cita directa. Cuando el argumento interno del verbo de la expresión introductoria está explícito, funciona como predicado de la cita directa; cuando está implícito, en cambio, es la pausa que existe entre la expresión introductoria y la cita directa la marca de su realización gramatical (Maldonado 1999: 3570).

Y la tercera hipótesis, que procede de la *Construction Grammar*, denominada por Fuentes (1998) *integración discursiva*, niega la relación sintáctica entre los miembros del discurso directo y defiende una conexión exclusivamente discursiva, lo que lo aleja rotundamente del estilo indirecto, donde sí existe una trabazón sintáctica entre los elementos (Estévez-Rionegro 2021b: 1).³

Asimismo, la sintaxis del discurso indirecto es analizada por Maldonado (1999: 3574) a partir de tres aspectos: «la función sintáctica que desempeña la cita indirecta respecto del verbo de la expresión introductoria, la categoría gramatical de lo citado y el comportamiento de la conjunción subordinante *que*». De hecho, lo reproducido por el hablante es una oración subordinada introducida por un verbo de la lengua o uno de pensamiento o uno de percepción (GTG 2019: 115).

Una vez expuestas las unidades de análisis, hay que explicar los ocho índices utilizados, de los cuales los seis primeros están dentro de la nomenclatura empleada por Hunt, mientras que los dos últimos amplían el campo de investigación y lo acercan al estudio de la sintaxis discursiva.

1. Promedio de longitud de la unidad mínima terminal: se calcula dividiendo el total de palabras entre el total de unidades-t de cada texto (p/ut).
2. Promedio de longitud de la cláusula: se obtiene dividiendo el total de palabras entre el total de cláusulas (principales y subordinadas) de cada texto (p/cl).
3. Promedio de cláusulas: es el resultado de dividir el total de cláusulas (principales y subordinadas) entre el total de unidades-t de cada texto (cl/ut).
4. Promedio de cláusulas sustantivas por unidad-t: se obtiene al dividir el total de cláusulas sustantivas entre el total de unidades-t (clsus/ut).
5. Promedio de cláusulas adjetivas por unidad-t: su cálculo se realiza dividiendo en cada texto el total de cláusulas adjetivas entre el total de unidades-t (cladj/ut).
6. Promedio de cláusulas adverbiales por unidad-t: se obtiene dividiendo el total de cláusulas adverbiales entre el total de unidades-t (cladv/ut).
7. Promedio de conectores discursivos: se calcula dividiendo el número de unidades-t entre el total de conectores (ut/c).
8. Índices de discurso indirecto (DI) y de discurso directo (DD): son las cláusulas que contienen secuencias de discurso indirecto y de discurso directo.

³ Esta consideración ha sido desarrollada recientemente por Estévez-Rionegro (2017 y 2021b).

2. Metodología

Definidas las unidades de segmentación, los promedios e índices aplicados para medir la madurez sintáctica y discursiva, corresponde presentar las variables, los objetivos y la descripción del corpus y de la elaboración del análisis.

En primer lugar, las variables empleadas son el sexo de los encuestados y su nivel académico calculado a través de la media de las notas de su expediente del presente curso. No se ha considerado la edad como variable porque todos son adolescentes del mismo curso, si bien es cierto que hay un alumno repetidor con un año más que todos los compañeros. De este modo, se han tomado como muestra 32 composiciones que se agrupan de la siguiente forma: de cada nivel académico, se han analizado 4 composiciones de alumnos y otras 4 de alumnas. Los niveles son sobresaliente (SOB), notable (NOT), aprobado (APRO) y suspenso (SUSP).

En segundo lugar, en cuanto a los objetivos, se pretende comprobar si estas variables influyen en la madurez sintáctica y discursiva de los alumnos cuando elaboran un texto narrativo. Para ello, se establecen como punto de partida los siguientes supuestos:

1. El sexo no es una variable determinante de la madurez sintáctica y discursiva del adolescente.
2. Cuanto mejor sea su nivel académico, mayor será el número de unidades léxicas empleadas y, consecuentemente, mayor será la complejidad lingüística del texto.
3. Cuanto mejor sea su nivel académico, mayor será el número de unidades sintácticas y, consecuentemente, mayor será la complejidad lingüística del texto y la madurez sintáctica del alumno.
4. Cuanto mejor sea su nivel académico, mayor será el número de construcciones subordinadas empleadas y, por tanto, mayor será la madurez sintáctica del estudiante.
5. Cuanto mejor sea su nivel académico, mayor será el número de conectores discursivos utilizados y, en consecuencia, mejor cohesionado estará el texto y mayor será la madurez discursiva del estudiante.

Y, por último, en tercer lugar, en cuanto a la descripción del corpus y la elaboración del análisis, para llevar a cabo la investigación, son tenidas en cuenta 32 redacciones hechas a mano por 16 alumnos y 16 alumnas que han sido compuestas a partir de un cómic de Francisco Ibáñez protagonizado por el Botones Sacarino titulado «Un mono en la redacción», formado por treinta y tres viñetas en una hora de clase de la asignatura de Lengua castellana y literatura de 3.º de ESO. Esta actividad consistía en transformar un texto dialógico como el cómic en un texto narrativo en un tiempo máximo de 45 minutos. Las composiciones oscilan entre las 279 y las 454 palabras y, en total, se computan 11.912 palabras, 450 unidades-t, 1.506 cláusulas, 114 conectores discursivos.

El procedimiento de análisis de las composiciones ha sido el siguiente:

1. Contabilizar las palabras de cada redacción.
2. Segmentar los textos en unidades-t y en cláusulas.

3. Identificar las construcciones sustantivas, las de relativo, denominadas aquí adjetivas para no desmarcarnos de la tradición de análisis anteriores, y las consideradas adverbiales por la gramática tradicional. También se toman como cláusulas las reproducciones del discurso directo e indirecto tanto si llevan un verbo conjugado como no conjugado.
4. Hallar los conectores del discurso que relacionan las unidades-t que, *mutatis mutandis*, vienen a coincidir con la definición de enunciado⁴, teniendo en cuenta, por supuesto, que aquellas sirven para medir la madurez sintáctica y que los enunciados son elementos del discurso, que es un evento comunicativo que se compone de una parte gramatical y de otra pragmática obtenida gracias al contexto (Portolés 1998: 27).
5. Contabilizar las cláusulas que poseen discurso directo y discurso indirecto con las referencias deícticas adecuadas.

3. Resultados y comentario

3.1. Promedio de longitud de la unidad-t

Se halla dividiendo el número total de palabras de cada redacción entre el número total de unidades-t (p/ut). De este modo, comprobamos que la media total de palabras en las unidades-t de todos los alumnos y alumnas de los distintos niveles académicos es 28 y que hay una diferencia de tan solo 2 palabras como máximo entre el grupo que más palabras emplea y el que menos. Así, el grupo de SOB tiene un promedio de 29 palabras, el de NOT de 27, el de APRO de 28 y el de SUSP de 28.

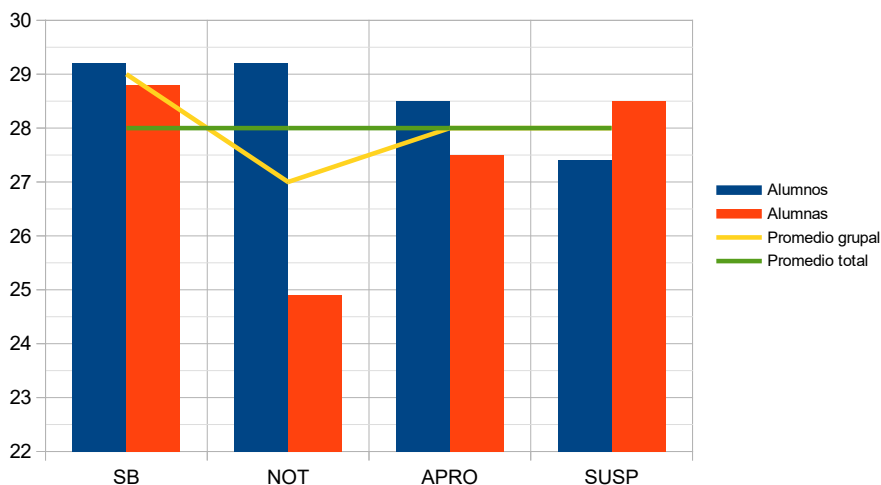


Gráfico 1. Longitud de Ut

⁴ «Unidad mínima del discurso con capacidad comunicativa, formada por una secuencia lingüística con sentido completo, con independencia sintáctica y pausas prosódicas propias. Un enunciado puede estar compuesto por una estructura sintáctica menor que la oración» (GTG 2019: 121).

No obstante, hay que decir que, en algunos casos, los miembros del grupo SUSP construyen unidades-t largas porque no usan los signos de puntuación. Por ejemplo, el siguiente fragmento escrito por una alumna del grupo SUSP tiene una unidad-t de 59 palabras sin ningún punto seguido:

Un mono llega como a una oficina y el botones del hotel se burla de él, entonces el SMP se quedó con el mono en la oficina, y al mono tira el *movil* al director, y el director sigue en llamada con ellos y empieza a gritar un mono, entonces se *penso* que era el SMP y le *regaño*.

En cuanto al promedio de palabras en unidad-t por sexo, solo hay una diferencia superior al punto en el grupo de los NOT que es de 5 puntos a favor de los varones (29,2 y 24,9 p/ut). La media de palabras por unidad-t de los varones es 28,6 y la de las mujeres es de 27,4, habiendo una diferencia de 1,2 palabras por unidad-t.

3.2. Promedio de longitud de la cláusula

En este punto son consideradas las palabras que tienen de media las cláusulas que se refieren aquí tanto a las oraciones principales, como a las coordinadas y las subordinadas (p/cl). El promedio de palabras empleadas en cada cláusula es 7,3 palabras y las diferencias entre sexos son mínimas porque no superan los 0,7 puntos, excepto en el grupo SOB, en donde los alumnos emplean 4 palabras más de media que las alumnas. Asimismo, de forma global, las cláusulas de ellos tienen una media mayor que las de ellas, 7,6 y 7 p/cl.

Por niveles, los grupos SOB, APRO y SUSP tienen un promedio mayor o igual que la media (8,1, 7,3 y 8 p/cl respectivamente), mientras que el grupo NOT tiene un promedio menor, 5,8 p/cl.

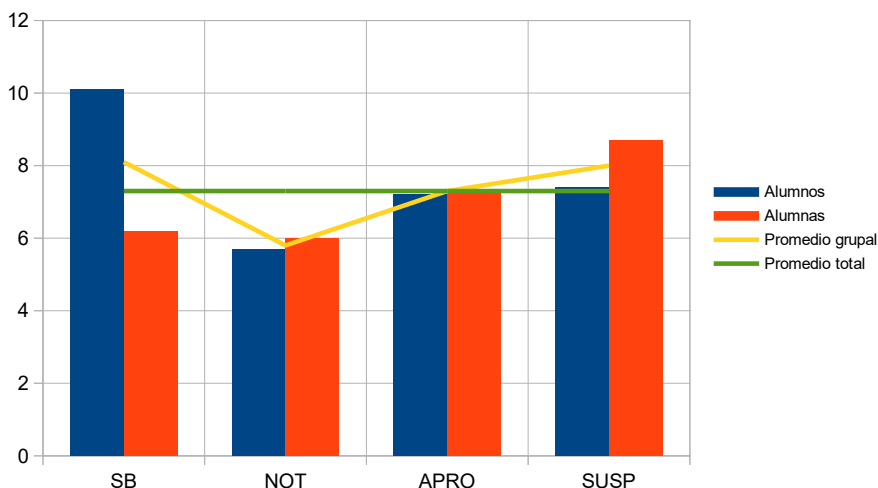


Gráfico 2. Palabras en cláusula

3.3. Índice de cláusulas

En esta ocasión se calcula la frecuencia de cláusulas incluidas en las unidades-t que, en total, es 4,8 cláusulas por unidad-t (cl/ut). Resulta llamativo que los alumnos de SOB son los que tienen la media más baja, 4,1 cl/ut, muy similar a la de los estudiantes del grupo SUSP (4,4 cl/ut). Las redacciones de los grupos NOT y APRO tienen un promedio mayor de cl/ut que la media, 5,7 y 5 cl/ut respectivamente. Sin embargo, las redacciones de los del grupo SOB son más precisas que las de los del grupo APRO y SUSP. Léanse los siguientes ejemplos que coinciden con las dos primeras viñetas del cómic pertenecientes a un alumno de SOB y a otro de APRO:

Grupo SOB:

Un día, el botones Sacarino trajo un mono del Congo a la oficina. / Sacarino dejó el mono solo al lado del teléfono, / mientras iba a por un plato de nata para él.

Grupo APRO:

Érase una vez en una oficina Sacarino llevó un mono / que su *tio* le había llevado del Congo. / En unos minutos Sacarino le dijo al mono / que le esperase en la sala / para posteriormente traer un plato de nata / para que merendara.

Mientras que en el primer ejemplo hay tres cláusulas en la unidad-t, en el segundo hay seis cláusulas y su estilo es más enrevesado y menos maduro.

En cuanto a la variable de sexo, excepto en el grupo SOB, en donde hay una diferencia de 1,4 puntos a favor de las alumnas, no hay divergencias superiores a 0,5 puntos entre los estudiantes de ambos sexos. De hecho, tienen idéntico promedio, 4,8 cl/ut.

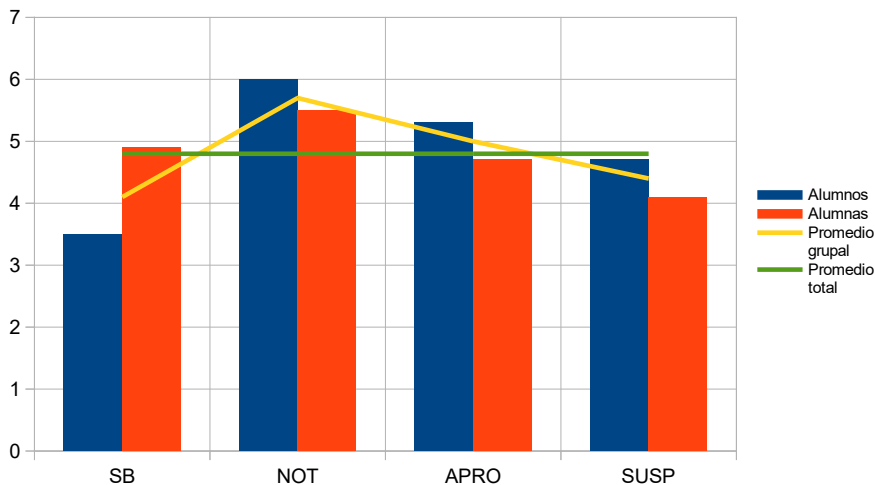


Gráfico 3. Cláusulas/Ut

3.4. Promedio de cláusulas sustantivas por unidad-t

En este apartado se mide la frecuencia de las cláusulas sustantivas insertas en las unidades-t y se obtiene dividiendo el número de construcciones sustantivas entre las unidades-t (clsus/ut). El promedio total es 0,76 clsus/ut y destaca la baja frecuencia del grupo de SUSP (0,32 clsus/ut) y, también, la del grupo SOB (0,55 clsus/ut). Los promedios de NOT y APRO son mayores que la media (0,86 y 0,95 clsus/ut respectivamente).

En cuanto al sexo, hay una diferencia reseñable de 0,46 clsus/ut a favor de los alumnos del NOT en relación con el de las alumnas. En el resto de los grupos, las diferencias de uso no superan el 0,23 clsus/ut. No obstante, la divergencia de los promedios de los alumnos y de las alumnas es pequeña, pues el de ellos es 0,81 y el de ellas es 0,73 clsus/ut.

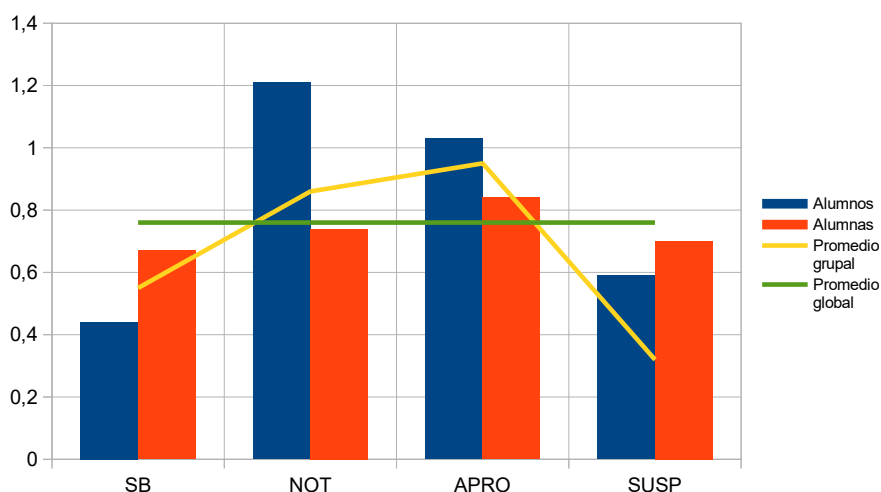


Gráfico 4. Cláusulas sustantivas/Ut

3.5. Promedio de cláusulas adjetivas por unidad-t

En este punto se analiza la media de uso de las construcciones adjetivas que es 0,35 (cladj/ut). Los grupos que están por encima de este promedio son el de NOT (0,44 cladj/ut) y el de APRO (0,36 cladj/ut). En cambio, el de SUSP solo tiene 0,32 cladj/ut y el de SOB, 0,28 cladj/ut.

En cuanto a la variable del sexo, los varones emplean en más ocasiones las adjetivas en todos los grupos e, incluso, en el grupo NOT su frecuencia es doble (0,71 y 0,36 cladj/ut). El promedio de los alumnos es 0,49 y el de las alumnas es 0,27 cladj/ut.

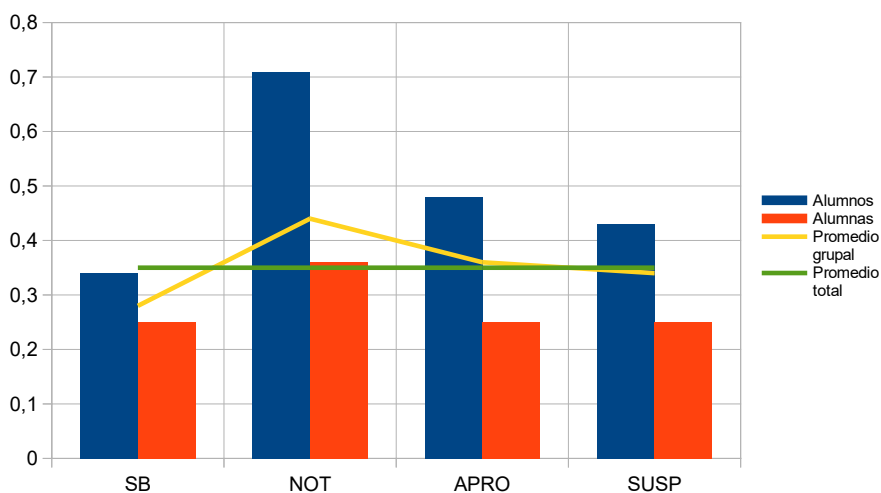


Gráfico 5. Cláusulas adjetivas/Ut

3.6. Promedio de cláusulas adverbiales por unidad-t

En esta ocasión la frecuencia de las denominadas por la gramática tradicional como oraciones adverbiales (cladv/ut) es mayor que la de las otras construcciones subordinadas (0,96 cladv/ut). Su utilización en los grupos SOB y NOT es más frecuente que la media, 1,18 y 1,13 cladv/ut respectivamente, mientras que en los grupos APRO y SUSP es menor 0,92 y 0,61 cladv/ut respectivamente.

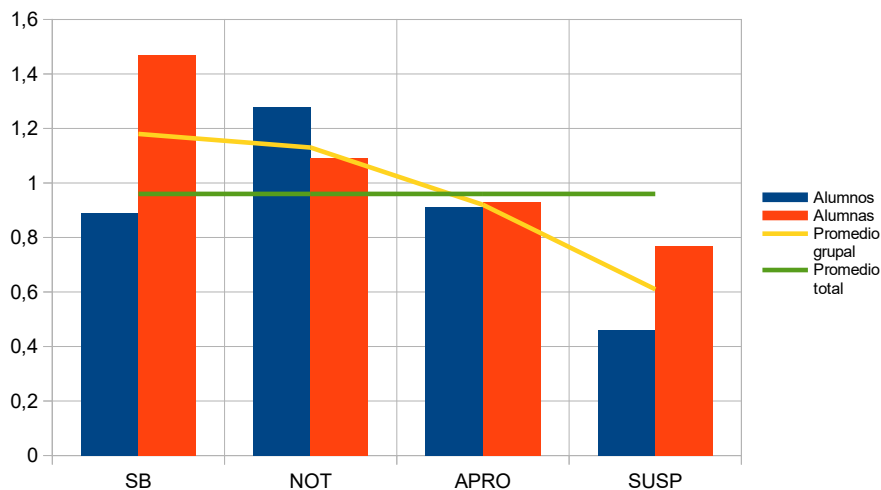


Gráfico 6. Cláusulas adverbiales/Ut

En cuanto al uso por sexo, hay que distinguir las diferencias a favor de las alumnas de los grupos SOB y SUSP, pues la diferencia es de 0,58 y 0,31 puntos respectivamente. En el resto de los grupos, las divergencias son menores, 0,19 a favor de los alumnos en el grupo NOT y 0,02 a favor de las alumnas en el grupo APRO. En este nivel, son las alumnas las que tienen el promedio mayor (1,06 cladv/ut), mientras que el de los alumnos es 0,88 cladv/ut.

En definitiva, adelantándonos a las conclusiones y teniendo en cuenta los tres promedios de hipotaxis que miden la madurez sintáctica (clsus/ut, cladj/ut y cladv/ut), hay que decir que el uso de las oraciones subordinadas no está determinado por el sexo porque la media de uso de los alumnos es 0,69 y el de las alumnas es 0,68.

3.7. Índice de conectores discursivos

Este capítulo analiza la madurez discursiva por medio de los conectores, que son unidades lingüísticas invariables, sin función sintáctica dentro de la oración que guían las inferencias que se realizan en la comunicación de acuerdo con las propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas del discurso (Portolés 1998: 25-26).

El índice se obtiene dividiendo el número de unidades-t entre el total de conectores (ut/c). En este caso los alumnos de SOB son los que más los emplean con un promedio de 1 conector cada 2,1 unidades-t. El grupo de APRO tiene un promedio de 1 conector cada 4,9 unidades-t y el resto de los grupos tienen un promedio menor al de la media (5 ut/c): 5,7 los de NOT y 6,7 los de SUSP. Incluso hay una redacción de este último grupo en donde no aparece ningún conector discursivo.

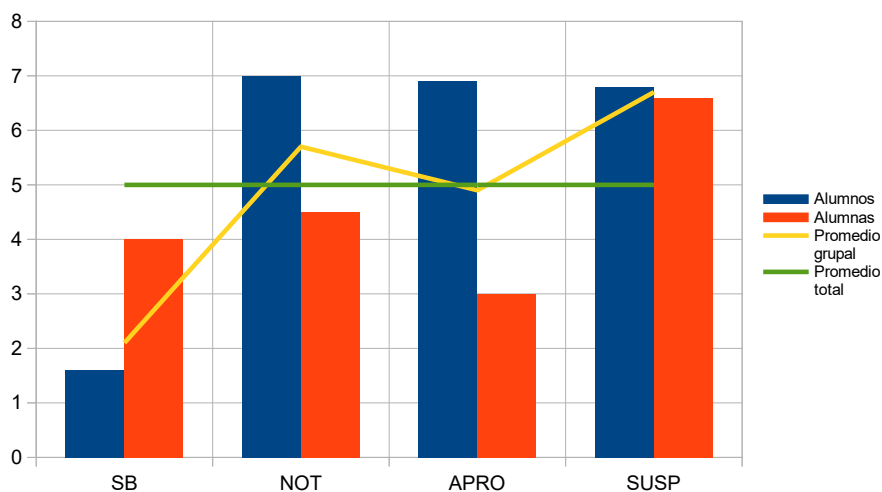


Gráfico 7. Conectores/Ut

En cuanto al sexo, las alumnas utilizan de media más conectores (4,5 ut/c) que los alumnos (5,5 ut/c), aunque en el grupo SOB la diferencia es de 2,4 puntos a favor de ellos. Sin embargo, en el resto de los grupos, las diferencias son a favor de ellas:

en el grupo NOT, la oscilación es 2,5 ut/c, en el APRO es de 3,9 ut/c y en el SUSP es de 0,2 ut/c.

3.8. Índice de cláusulas con discurso indirecto y con discurso directo

Este apartado está dentro del enfoque pragmático del estudio de los procedimientos de cita porque se centra en el valor comunicativo de las citas y en los mecanismos discursivos que determinan el uso del discurso directo o indirecto.⁵

Este índice se calcula hallando el cociente obtenido de la división entre el número total de cláusulas y el número de cláusulas con discurso indirecto (DI) o con discurso directo (DD). El promedio del discurso indirecto es de 1 cláusula con DI cada 21,6 cláusulas y el de discurso directo es de 1 cláusula con DD cada 13,8 cláusulas.

Por un lado, el grupo SOB tiene una media de 1 cláusula con DI cada 14,1 cláusulas y no emplean el discurso directo. Por otro lado, el grupo NOT tiene un promedio de 1 cláusula con DI cada 35,9 cláusulas y de 1 cláusula con DD cada 24,4 cláusulas; el grupo APRO tiene un promedio de 1 cláusula con DI cada 25,6 cláusulas y de 1 cláusula con DD cada 5,1 cláusulas; mientras que el grupo SUSP tiene un promedio de 1 cláusula con DI cada 11,1 cláusulas y de 1 cláusula con DD cada 26 cláusulas.

Quiere esto decir que la frecuencia de uso del DI, que requiere una transformación de las marcas deícticas del discurso y, consecuentemente, una redacción más elaborada, es mayor en los grupos SOB y SUSP, mientras que el DD es empleado con más frecuencia en los NOT y APRO, lo que viene a coincidir con la afirmación de Estévez-Rionegro:

Mientras que el estilo directo permite la reproducción original del discurso, con sus deícticos y sus marcas gramaticales propias (María dijo: «vivo aquí, en casa de mi abuela, porque yo quiero»), el estilo indirecto exige la adaptación del discurso original al discurso de quien lo reproduce (María dijo que vivía allí, en casa de su abuela, porque ella quería). Parece comprensible que, en niveles más bajos, los aprendices acudan al estilo directo para introducir citas en sus discursos y que, en los niveles más altos, tiendan al empleo de construcciones que les permitan hacer gala de un mayor dominio de la gramática y la sintaxis, como puede ser el adaptar los deícticos del discurso reproducido al discurso propio, a través de procedimientos de cita más complejos, como el estilo indirecto (Estévez-Rionegro 2021a: 185).

Empero, hay redacciones de alumnos de los grupos NOT, APRO y SUSP que incluyen citas de discurso directo e indirecto en una misma unidad-t, lo cual denota dos aspectos, o que el proceso de redacción está poco trabajado o que los procedimientos de elaboración son variados. En el siguiente ejemplo de una alumna de APRO, la unidad terminal contiene 1 cita en DD y 2 en DI:

Le compra un plato de nata al mono para merendar, pero antes de eso entra el director para hacer una llamada, pero según *esta* marcando dice: «¡AAAAH! !UN MONO EN EL TELÉFONO!», y luego le dice al jefe que era muy chistoso porque *penso* que se lo decía a él.

⁵ El otro enfoque formulado por Maldonado (1999: 3544) aborda el estudio gramatical del análisis reproducido y las características de esos enunciados emitidos.

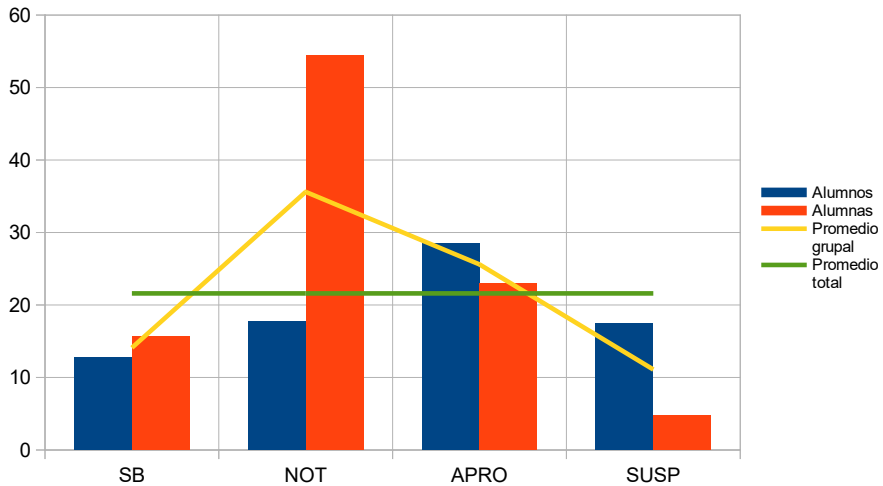


Gráfico 8. Discurso indirecto

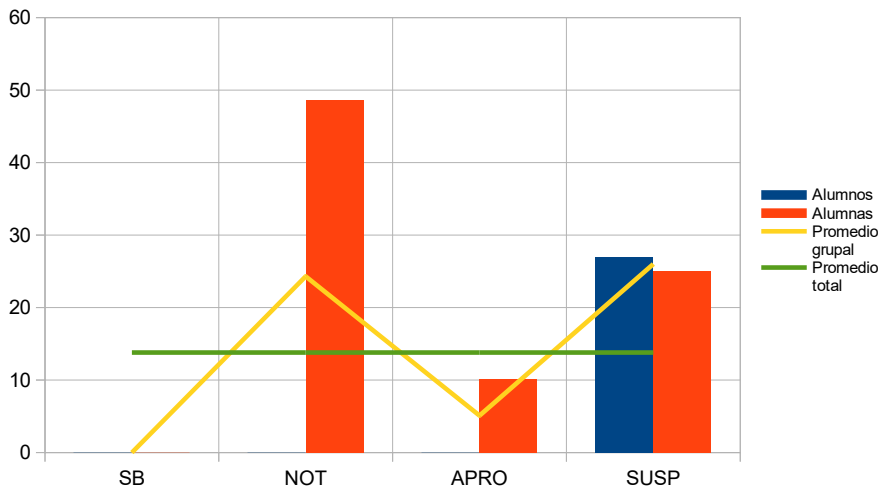


Gráfico 9. Discurso directo

Además, debe comentarse que, a pesar del grado alto de literalidad y poca *literariedad*⁶ de las redacciones de los SUSP, el porcentaje de uso de DD es bajo, a diferencia de las redacciones de otros grupos que son más literarias, especialmente las de SOB, como se aprecia en los siguientes fragmentos de las composiciones de un alumno de SUSP y una alumna de SOB respectivamente:

⁶ «[L]a reproducción de una cita en DD es uno de los procedimientos de que dispone el hablante de una lengua para conceder a su enunciado ese carácter de literalidad» (Maldonado 1999: 3561).

En una oficina un trabajador de allí, *llevo* a la oficina el mono de su tío del Congo. Este le pide al mono que se quede quieto en una habitación. Así estuvo hasta que el director entró en la habitación del mono para llamar por teléfono. El mono le tiró el teléfono a la cara y el director *salio* corriendo de la habitación y gritaba que había un mono en el teléfono y realmente el presidente estaba en el teléfono y *penso* que se lo dijo a él, y se enfadó con el director.

¿Qué puede pasar cuando hay un mono en la oficina? Nada bueno. // Un buen día a Botones Sacarino le llega un exótico regalo de su tío, ¡un mono! al cual decide llevarlo a la oficina con él. Una vez allí, el Botones Sacarino se dirige a por un plato de nata para su nueva mascota dejándola sola, ¿qué podría salir mal?

En cuanto al sexo, las diferencias de uso son destacadas, pues los jóvenes emplean más el DI que las jóvenes porque de media utilizan 1 cláusula de DI cada 14,1 cláusulas y estas una cláusula de DI cada 24,3, mientras que en los relatos de ellos aparece también con más frecuencia el discurso directo que en los de ellas, 1 cláusula de DD cada 6,7 cláusulas y 1 cláusula de DD cada 20,9 cláusulas respectivamente.

4. Conclusiones

Expuestos los datos del análisis, se concluye, en primer lugar, que el sexo de los adolescentes, como fue previsto, no es un factor decisivo en el desarrollo de su madurez sintáctica y discursiva porque el número de casos en el que las alumnas tienen un promedio mayor que la media es 16 ocasiones de 33, mientras que el de los alumnos es 17.

Caso por caso, cotejando los resultados de las díadas de los discentes de ambos sexos, en 16 ocasiones las alumnas tienen un promedio mayor que el de los alumnos y el de estos es superior en 17 ocasiones.

Si analizamos el promedio general de cada uno de los 9 casos, en 6 de ellos los adolescentes poseen un promedio mayor que las adolescentes (p/ut, p/cl, clsus/ut, cladj/ut, DI y DD); en 2 casos el promedio de ellas es mayor (ut/c y cladv/ut); y en 1 caso es igual (cl/ut).

	SOB	NOT	APRO	SUSP	PROMEDIO
	V/M	V/M	V/M	V/M	V/M
P/UT	29,2 / 28,8	29,2 / 24,9	28,5 / 27,5	27,4 / 28,5	28,6 / 27,4
P/CL	10,1 / 6,2	5,7 / 6	7,2 / 7,3	7,4 / 8,7	7,6 / 7
CL/UT	3,5 / 4,9	6 / 5,5	5,3 / 4,7	4,7 / 4,1	4,8 / 4,8
CLSUS/UT	0,44 / 0,67	1,21 / 0,74	1,03 / 0,84	0,59 / 0,70	0,81 / 0,73
CLADJ/UT	0,34 / 0,25	0,71 / 0,36	0,48 / 0,25	0,43 / 0,25	0,81 / 0,73
CLADV/UT	0,89 / 1,47	1,28 / 1,09	0,91 / 0,93	0,46 / 0,77	0,88 / 1,06
UT/C	1,6 / 4	7 / 4,5	6,9 / 3	6,8 / 6,6	5,5 / 4,5
DI	12,7 / 15,6	17,7 / 54,2	28,5 / 23	17,5 / 4,7	14,1 / 24,3
DD	0 / 0	0 / 48,6	0 / 10,2	27 / 25	6,7 / 20,9

Tabla 1. Promedios por nivel y sexo

En segundo lugar, el nivel académico de los alumnos sí influye en su grado de madurez sintáctica y discursiva porque los promedios de los grupos SOB, NOT y APRO

superan la media total en 5, 4 y 4 casos respectivamente de los 9 analizados, mientras que los promedios del grupo SUSP solamente es mayor en 2 de los 9 casos.

También es destacable que, en algunas redacciones del grupo SUSP, es frecuente encontrar usos descontrolados de los procesos de subordinación, lo que provoca ineficacia comunicativa, como sucede en el siguiente ejemplo:

Él al notar el plato *se levanto* enfurecido preguntando por el presidente para posteriormente ir para hablar con él para poner una queja a lo que *el* le responde con miedo que al fondo a la derecha.

	SOB	NOT	APRO	SUSP	PROMEDIO
P/UT	29	27	28	28	28
P/CL	8,1	5,8	7,3	8	7,3
CL/UT	4,1	5,7	5	4,4	4,8
CLSUS/UT	0,55	0,86	0,95	0,32	0,76
CLADJ/UT	0,28	0,44	0,36	0,34	0,35
CLADV/UT	1,18	1,13	0,92	0,61	0,96
UT/C	2,1	5,7	4,9	6,7	5
DI	14,1	35,9	25,6	11,1	21,6
DD	0	24,3	5,1	26	13,8

Tabla 2. Promedios por niveles

En resumen, la complejidad sintáctica y la discursiva de un texto narrativo elaborado por adolescentes están vinculadas con su nivel académico, no así con su sexo.

A modo de apéndice, además de la madurez sintáctica y discursiva analizadas de una manera estadística, es interesante comentar de forma global que la coherencia y la calidad de las redacciones están influidas también por el nivel académico de los alumnos, puesto que todos los textos del grupo SOB poseen párrafos, que dan una estructura más definida, y una ortografía y una presentación cuidadas, a pesar de que ninguna redacción posee título. Estos elementos empeoran progresivamente según baja el nivel educativo. De hecho, los párrafos son casi inexistentes en las composiciones de los alumnos de SUSP y la ortografía (errores de acentuación, de puntuación, de grafemas y discordancias) y su limpieza (tachones y márgenes) son descuidadas, siendo, en consecuencia, su lectura poco clara.

Referencias bibliográficas

- BARTOLOMÉ RODRÍGUEZ, M.^a del Rocío (2016), *Madurez sintáctica: influencia de las TIC en sus índices y estudio comparativo entre las generaciones pre y post-internet* (tesis doctoral), Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ESTÉVEZ-RIONEGRO, Noelia (2017), *Las construcciones de estilo directo en español. Estudio de corpus* (tesis doctoral), Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- ESTÉVEZ-RIONEGRO, Noelia (2021a), «La explotación de los recursos de citación directa en el discurso escrito de los estudiantes de ELE», en BALLESTERO DE CELIS, C. – SAMPEDRO MELLA, M.^a C. (eds.), *Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera: estudios aplicados a la gramática y pragmática*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 181-200.

- ESTÉVEZ-RIONEGRO, Noelia (2021b), «El tratamiento del estilo directo en la gramática del español desde 1917», *Lingüística en la red* 18 [disponible en <https://linred.web.uah.es/numero18_articulo_1.html>, 20/05/2022].
- FUENTES, Catalina (1998), «Estructuras parentéticas», *Lingüística del español actual* 20, 138-174.
- HERNÁNDEZ, Guillermo – DUARTE, Gloria – ESPEJO, Ana (2013), «La madurez sintáctica en español de los estudiantes de los dos primeros y los dos últimos semestres de la Licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de La Salle», *Lenguaje* 41(1), 17-34.
- HERRERA LIMA, M.^a Eugenia (1991), «Madurez sintáctica en escolares de Ciudad de México. Análisis preliminar», en LÓPEZ MORALES, H. (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 55-69.
- HUNT, Kellogg (1970a), «How Little Sentences Grow into Big Ones», en LESTER, M. (ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 170-186.
- HUNT, Kellogg (1970b), «Recent measures in syntactic development», en LESTER, M. (ed.), en Lester, M. (ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 187-200.
- MALDONADO GONZÁLEZ, Concepción (1999), «Discurso directo y discurso indirecto», en BOSQUE, I. – DEMONTE, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 3549-3596.
- MILLER, George (1962), «Some Psychological studies of grammar», *American Psychology* 17, 748-762.
- OLLOQUI DE MONTENEGRO, Liliana de (1991), «La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna», en LÓPEZ MORALES, H. (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 113-131.
- OWENS, Robert E. (2003 [1996]), *Desarrollo del Lenguaje*, Madrid: Pearson.
- PORTOLÉS LÁZARO, José (1998), *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- PORTOLÉS LÁZARO, José (2004), *Pragmática para hispanistas*, Madrid: Síntesis.
- RAE/ASALE = REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2011 [2009]), *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Libros.
- RAE/ASALE = REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2019), *Glosario de términos gramaticales*, Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- REYES, Graciela (1995 [1993]), *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*, Madrid: Arco Libros.
- TORRES, Antonia Nelsi (1996), *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- VÉLIZ, Mónica (1988), «Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito», *Lingüística Teórica y Aplicada* 26, 105-141.
- VÉLIZ, Mónica (1999), «Complejidad sintáctica y modo del discurso», *Estudios Filológicos*, 34, 181-192.