APLICACIÓN DE LOS ÍNDICES DE MADUREZ SINTÁCTICA AL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Rocío Bartolomé Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este artículo presenta la aplicación de los índices de madurez sintáctica al aprendizaje de una segunda lengua, en este caso, el español. El concepto de madurez sintáctica fue desarrollado por el lingüista Kellogg Hunt en la década de 1970 y consiste en la habilidad para producir oraciones más o menos complejas en relación con su estructura sintáctica. Hunt aplicó unos índices de madurez sintáctica a la adquisición del inglés como lengua materna. En este estudio, aplicaré esos mismos índices al aprendizaje del español como segunda lengua. Para poder establecer correlaciones entre ambos estudios, he considerado necesario contrastar las diferentes fases sintácticas por las que pasa el estudiante de español como L2 con los estadios sintácticos que atraviesa un niño cuando va adquiriendo el inglés o el español como L1 en las investigaciones previas desarrolladas por Hunt, Véliz y Torres.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de madurez sintáctica no ha recibido la atención que se merece por parte de los especialistas en lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua. Este concepto fue desarrollado por Kellogg Hunt en la década de 1970 y validado para el español por Mónica Véliz y Antonia Nelsi Torres en las décadas de 1980 y 1990. Injustamente olvidado por los lingüistas, me dispongo a analizar el aprendizaje del español como L2 a través de las medidas de la madurez sintáctica que propone Hunt (1970).

Centro Virtual Cervantes

Hunt se basa en el enfoque de la gramática transformacional. Este enfoque ha sido utilizado por muchos investigadores para la realización de estudios sobre madurez sintáctica. Aunque Chomsky y otros lingüistas han abandonado muchos aspectos de la gramática generativa transformacional, esta teoría continúa siendo aplicada en el análisis sintáctico y en el estudio de la adquisición del lenguaje durante la infancia. La gramática generativa utiliza reglas transformacionales y otros mecanismos para representar el desplazamiento de constituyentes y otros fenómenos del lenguaje natural.

Hunt aduce varios argumentos sobre la importancia de esta teoría gramatical. En primer lugar, esta teoría parte de la idea de que el significado de una oración se obtiene del significado de los componentes de esa oración y no de otros. Es decir, es importante mostrar cuáles son las partes con sentido de la oración y el orden en que esos componentes se agrupan unos detrás de otros para darle a la frase un significado completo. En segundo lugar, Hunt cree que la descripción de las estructuras de la oración ayuda a mostrar lo que sabemos cuando conocemos nuestra lengua. Dicho en otras palabras, cuando aprendemos una palabra nueva, inconscientemente sabemos si es un verbo o un sustantivo, y de la misma manera inconsciente conocemos miles de oraciones en las que esa palabra podría usarse. En tercer lugar, la gramática transformacional ayuda a conocer los componentes que pueden ir unidos. Las palabras no pueden utilizarse aleatoriamente. Un sintagma nominal sólo puede ser sustituido por otro sintagma nominal y no por un sintagma verbal; un sintagma verbal puede ser sustituido por otro sintagma verbal pero no por un modal ni por un sintagma nominal. En definitiva, Hunt concluye que cuando damos la descripción de la estructura de una oración, lo que estamos haciendo es simplemente poner de un modo explícito el conocimiento inconsciente que tenemos de nuestra lengua (Hunt 1970a: 173-175).

Siguiendo a Hunt, las transformaciones que utiliza la gramática transformacional pueden ser de dos tipos. Por un lado están las que él llama *singulary transformations*, que son los cambios de una oración simple de un tipo en otra oración simple de otro tipo, por ejemplo, las transformaciones de una oración declarativa activa en una imperativa o pasiva. Por otro lado, tenemos las transformaciones llamadas *sentence-combining* que combinan dos o más oraciones que, a su vez, pueden ser de tipos iguales o distintos en una nueva oración. La gramática generativo-transformacional intenta decir exactamente cuáles son los cambios que han ocurrido en el proceso.

El proceso de combinar frases puede ir desde los pasos más sencillos, como la coordinación y la conjunción por *y* –que es el más usado por los

Centro Virtual Cervantes

niños más pequeños y es un claro ejemplo de inmadurez sintáctica– hasta el empleo de cláusulas adjetivas o la reducción de una cláusula a un nombre, adjetivo o sintagma, lo que revela una mayor madurez sintáctica. En los estudios longitudinales llevados a cabo por Hunt, Véliz y Torres en estudiantes de diferentes cursos escolares y de bachillerato, se observa cómo va descendiendo el uso de la coordinación a medida que los niños van creciendo. La coordinación es el único mecanismo de transformación de oraciones que disminuye con la edad. Por el contrario, a medida que los niños van creciendo el empleo de cláusulas adjetivas aumenta.

Veamos ahora un ejemplo del método de transformación de oraciones desarrollado por Hunt. Éstas son las cinco oraciones que él propone para combinarlas en una sola tras varias transformaciones:

1. The sailor finally came on deck.
2. The sailor was tall.
3. The sailor was raher ugly.
4. The sailor had a limp.
5. The sailor had offered them a prize.

Mientras que un niño las uniría prácticamente todas con la conjunción *y*, un adulto competente en su lengua las combinaría como sigue:

> The tall, rather ugly sailor with a limp, who had offered them a prize, finally came on deck.

Por lo que Hunt concluye que la madurez sintáctica consiste en la habilidad para consolidar varias oraciones reduciendo algunas oraciones a modificadores de un solo nombre (Hunt 1970a: 183).

2. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

2.1. *Corpus* y unidades de medida

Para aplicar la teoría de la gramática transformacional al aprendizaje del español como L2, hemos recogido un *corpus* de composiciones escritas por estudiantes universitarios estadounidenses. Los sujetos de la muestra tienen edades comprendidas entre 18 y 21 años. En total se han obtenido 32 muestras. Estos estudiantes se encuentran en el nivel A o nivel básico

Centro Virtual Cervantes

siguiendo los niveles que establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Se recogió una única muestra lingüística. Los sujetos tenían que poner por escrito la historia de una televisión y una familia que se representaba a lo largo de nueve viñetas (véase Apéndice I). La muestra se entregó a los estudiantes para que la realizaran como tarea para casa, por lo que tenían total libertad para consultar diccionarios y libros de texto en caso de dudas o falta de vocabulario. Tampoco tenían un límite de tiempo que les condicionara a la hora de escribir.

Las principales unidades de medida utilizadas para analizar el *corpus* son dos: la unidad-t y la cláusula. La unidad-t está constituida por una cláusula principal o por una cláusula principal más una o varias subordinadas y es la unidad más pequeña dotada de sentido en que se puede dividir el discurso sin dejar ningún fragmento aislado como residuo. La cláusula aparece definida en Véliz 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 (1988: 110).

Para entender mejor en qué consisten estas unidades, lo explicaremos con un ejemplo. En el siguiente fragmento, sacado de nuestro *corpus* de L2, un sujeto ha escrito[1]:

> (1) El televisor era contento (porque los niños y el perro lo mireron todo el día.)/ La casa era muy sucia/ y (mientras la madre limpiaba), el padre era enojado a los chicos./ El padre quitó el televisor/ y eran muy aburridos./ (Pero porque hacía no televisor), los niños encontreron otra maneras divertirse./ (Mientras la familia jugaban una juego), el televisor era muy triste. (L2-1)

Esta composición está compuesta por siete unidades-t separadas por líneas oblicuas, siete cláusulas principales, y cuatro cláusulas subordinadas adverbiales incluidas entre paréntesis.

---

[1] Todos los ejemplos citados están sacados de nuestro *corpus* de L2. Hemos transcrito literalmente cada ejemplo. Para su identificación hemos utilizado un código. Cada composición tiene asignado el símbolo L2. Después hemos numerado las composiciones empezando por el número 1 en progresión numérica (L2-1, L2-2, L2-3, etc.). Véase Apéndice II.

Centro Virtual Cervantes

2.2. Índices primarios y secundarios de la madurez sintáctica

Hemos utilizado los siguientes índices primarios:

– Longitud promedio de la unidad-t (PAL/UT): se calcula dividiendo el número total de palabras por el total de unidades-t.
– Longitud promedio de la cláusula (PAL/CL): se obtiene dividiendo el total de palabras por el total de cláusulas, principales y subordinadas.
– Índice de cláusula subordinada (CL/UT): se calcula dividiendo el total de cláusulas, principales y subordinadas, por el total de unidades-t. El número resultante será siempre mayor que uno, ya que en cada unidad-t hay al menos una cláusula. Según Véliz (1988: 113), la cantidad que excede de uno indica el número de veces que se añade una cláusula subordinada por cada cláusula principal por término medio. Así, si el índice de cláusula subordinada es 1.3 significa que en un 30% de las unidades-t se añade una cláusula subordinada a la cláusula principal.

Los índices secundarios se dividen entre índices secundarios clausales y no clausales. Los clausales son los siguientes:

– Promedio de cláusulas sustantivas por unidad-t (CL.SUS/UT): se mide dividiendo el total de cláusulas sustantivas por el total de unidades-t. Este índice obtiene la frecuencia con que aparecen cláusulas sustantivas por unidad-t.
– Promedio de cláusulas adjetivas por unidad-t (CL.ADJ/UT): se obtiene dividiendo el total de cláusulas adjetivas por el total de unidades-t. Este índice calcula la frecuencia con que se insertan cláusulas adjetivas en las unidades-t.
– Promedio de cláusulas adverbiales por unidad-t (CL.ADV/UT): se calcula dividiendo el total de cláusulas adverbiales por el total de unidades-t. Este índice mide la frecuencia con que se incrustan cláusulas adverbiales por unidad-t.

Los índices secundarios no clausales son los siguientes:

– Promedio de adjetivos calificativos por unidad-t (CALIFICATIVOS/UT): se obtiene dividiendo el total de adjetivos calificativos por el total de unidades-t. Este índice indica la frecuencia con que aparecen adjetivos calificativos en las frases nominales incluidas en las unidades-t.

Centro Virtual Cervantes

– Promedio de frases preposicionales por unidad-t (FRASES PREP/UT): se mide dividiendo el total de frases preposicionales por el total de unidades-t. Este índice expresa la frecuencia de aparición de frases preposicionales en las frases nominales.
– Promedio de posesivos por unidad-t (POSESIVOS/UT): se divide el total de posesivos por el total de unidades-t. Este índice muestra la frecuencia de aparición de adjetivos posesivos en las unidades-t.

3. RESULTADOS

3.1. Índices primarios

En 1970 Hunt hace una investigación sobre la capacidad de los niños para transformar 32 frases sencillas y breves (de unas 4 palabras cada una) en un discurso conectado y coherente combinando dichas frases. Hunt aplica la muestra a niños y adolescentes de 4.º, 6.º y 8.º curso de grado básico, y 2.º y 4.º curso de grado medio (9, 11, 13, 15 y 17 años respectivamente). Este estudio se centró en la adquisición del inglés como lengua materna. Puesto que los sujetos de nuestro *corpus* están estudiando en la universidad, sus índices de madurez sintáctica se podrían comparar con los del grupo de estudiantes de 12.º curso (17 años de edad) en cuanto a competencia escrita.

A falta de un estudio en el que nuestros mismos estudiantes de español como L2 también hubieran escrito la misma actividad en su lengua materna para comparar la madurez sintáctica en su lengua nativa y ver cómo varía cuando se expresan en la lengua extranjera, podemos tomar como referencia estos estudios de Hunt para hacer un cálculo aproximado de la madurez sintáctica de nuestros estudiantes estadounidenses en su lengua materna. También observaremos los resultados de Véliz (1988) y Torres (1996) sobre adquisición del español como lengua materna. Finalmente, los compararemos con los de este estudio de aprendizaje del español como segunda lengua. Los resultados se muestran en la tabla 1.

Aceptando que las actividades que se han llevado a cabo en nuestro estudio y en los estudios de Hunt, Véliz y Torres son actividades distintas y que los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua también son diferentes, si tomamos los resultados de los estudiantes de 4.º curso de grado medio de Hunt como referentes aproximados de lo que podría ser la madurez sintáctica en su lengua materna de nuestros estudiantes de L2, vemos cómo se produce un acusado descenso de la madurez sintáctica cuando un estudiante se expresa en la segunda lengua que está aprendiendo. En concreto,

Centro Virtual Cervantes

Tabla 1. Comparación de los resultados del *corpus* de L2 con los de Hunt (1970), Véliz (1988) y Torres (1996)							
		4.º Básico (9 años)	*6.º Básico (11 años)*	*8.º Básico (13 años)*	*2.º Medio (15 años)*	*4.º Medio (17 años)*	CORPUS *L2 (Media de edad: 19,5 años)*
Hunt (1970) (inglés L1)	PAL/UT PAL/CL CL/UT	5.42 5.19 1.04	6.84 5.76 1.18	9.84 6.79 1.43	10.44 7.35 1.41	11.30 7.85 1.44	
Véliz (1988) (español L1)	PAL/UT PAL/CL CL/UT	7.33 5.77 1.27	8.81 6.44 1.38	10.48 7.25 1.45	11.57 7.52 1.54	14.04 7.97 1.77	
Torres (1996) (español L1)	PAL/UT PAL/CL CL/UT	9.23 5.24 1.78		12.01 5.59 2.17		13.61 6.31 2.17	
Bartolomé (2007) (español L2)	PAL/UT PAL/CL CL/UT						6.87 5.56 1.24

vemos cómo el número de palabras por unidad-t desciende prácticamente hasta la mitad. El número de palabras por cláusula en los estudiantes de Hunt y Véliz es de casi 8 y en los estudiantes de español como L2 es de 5. Además, en los estudios de Hunt, Véliz y Torres, se añade una cláusula subordinada a la principal en un 44, 77 y 117% de los casos respectivamente, mientras que nuestros estudiantes de L2 lo hacen en un 24% de las ocasiones.

3.2. Índices secundarios clausales

Si comparamos nuestros resultados de índices secundarios clausales con los de los estudios precedentes de Véliz y Torres para el español obtenemos las siguientes tablas:

Tabla 2. Índices clausales de Véliz (1988)			
Véliz (1988)	*CL.SUS/UT*	*CL.ADJ/UT*	*CL.ADV/UT*
4.º Básico	0.062	0.099	0.092
6.º Básico	0.110	0.117	0.143
8.º Básico	0.104	0.204	0.127
2.º Medio	0.120	0.232	0.187
4.º Medio	0.157	0.345	0.233

Centro Virtual Cervantes

Tabla 3. Índices clausales de Torres (1996)			
Torres (1996)	*CL.SUS/UT*	*CL.ADJ/UT*	*CL.ADV/UT*
4.º Básico	0.34	0.12	0.32
8.º Básico	0.54	0.19	0.41
COU	0.41	0.34	0.43

Tabla 4. Índices clausales de Bartolomé (2007)			
Bartolomé (2007)	*CL.SUS/UT*	*CL.ADJ/UT*	*CL.ADV/UT*
CORPUS L2	0.031	0.004	0.204

Analizando los datos referidos a las cláusulas sustantivas, encontramos que los índices de nuestros estudiantes universitarios se sitúan por debajo de los niños de 4.º curso de grado básico de Véliz y Torres. Además, comparados con los datos de Torres, los resultados son más llamativos ya que el promedio de nuestros sujetos se encuentra bastante por debajo de los datos de Torres. Frente a un 3% de veces en que se inserta una cláusula sustantiva por unidad-t en nuestro *corpus*, los resultados en el *corpus* de Torres son del 34%. Es un salto muy grande el que se produce, lo que nos lleva a pensar que la investigación de Torres difiere de la de Véliz y del presente estudio en que la muestra lingüística de Torres era de tema libre, mientras que la de Véliz y la nuestra estaban más dirigidas.

La muestra de Véliz se basaba en una doble actividad tomada con una semana de diferencia respecto a la primera toma. La primera consistió en el relato de la película *E.T. El Extraterrestre* y la segunda era una narración libre sobre las aventuras de un terrestre en otro planeta. Nuestra actividad es la más dirigida de las tres puesto que los sujetos deben narrar lo que ocurre a lo largo de una serie de dibujos. No obstante, nuestros resultados no distan mucho de los de Véliz, y sí de los de Torres en lo que se refiere a las cláusulas subordinadas sustantivas.

Por lo que concierne a los índices de cláusulas subordinadas adjetivas, los resultados son más variables. Los estudiantes de español como L2 presentan unos índices muy inferiores a los de los sujetos de Véliz y Torres. Tan sólo un sujeto ha utilizado una cláusula adjetiva en nuestro *corpus*.

Los índices de cláusulas adverbiales de los tres estudios son muy variables de unos sujetos a otros. Los índices de cláusulas adverbiales referidos a los estudiantes de español como L2 ofrecen unos resultados muy interesantes. Su índice se aproxima bastante al de los estudiantes de 4.º curso de grado

Centro Virtual Cervantes

medio de Véliz, quienes tienen una edad media de 17,2 años. La media de edad de nuestros sujetos de L2 la podríamos situar en los 19,5 años, ya que la muestra fue tomada a estudiantes de edades comprendidas entre 18 y 21 años. Esto quiere decir que el índice de madurez sintáctica referido a las cláusulas adverbiales para nuestros estudiantes de L2 no varía demasiado cuando se expresan en una segunda lengua. Los resultados de Torres para esa edad (17 años) son casi el doble de altos que los de Véliz y que los de nuestros estudiantes de L2.

3.3. Índices secundarios no clausales: modificadores nominales

Vamos a comparar nuestros resultados con los de Véliz y Torres:

Tabla 5. Comparación de nuestros resultados con los de Véliz (1988) y Torres (1996)

		Calificativos/UT	*Posesivos/UT*	*Frases Prep./UT*
Véliz (1988)	4.º Básico	0.208	0.131	0.097
	6.º Básico	0.248	0.154	0.146
	8.º Básico	0.356	0.247	0.264
	2.º Medio	0.419	0.184	0.373
	4.º Medio	0.651	0.279	0.502
Torres (1996)	4.º Básico	0.29	0.14	0.24
	8.º Básico	0.53	0.19	0.39
	COU	0.72	0.24	0.55
Bartolomé (2007)	*CORPUS* L2	0.252	0.136	0.058

Llama la atención que si bien en el caso de las cláusulas adverbiales, los índices de madurez sintáctica de estudiantes de español como L2 y hablantes nativos de español de una edad aproximada, eran bastante parecidos, en este caso observamos que no hay coincidencia alguna entre índices de madurez sintáctica para los sujetos del *corpus* de L2 con sus homólogos de los *corpus* de Véliz y Torres. Más bien, sus índices de modificadores nominales se aproximan a los de los niños de 4.º y 6.º curso de grado básico.

4. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Índices primarios

Según ha demostrado Hunt, en sus estudios de madurez sintáctica con niños angloparlantes, y Véliz y Torres, con niños hispanohablantes, los niños

Centro Virtual Cervantes

a medida que van creciendo, van desarrollando progresivamente sus índices de madurez sintáctica. Esto es así porque tienen más cosas que decir sobre cualquier tema, por lo que sus frases tienden a ser más largas, y tienden a escribir más cláusulas subordinadas por cláusula principal (Hunt 1970b: 198). Según esto, los estudiantes universitarios de este estudio, por su madurez cronológica con respecto a los niños de los cursos de primaria y secundaria de los estudios de Véliz y Torres, tendrían índices de madurez sintáctica en su lengua materna –en inglés– más desarrollados que los niños de primaria y secundaria. Sin embargo, esa madurez sintáctica de nuestros estudiantes universitarios en su lengua materna no se corresponde con la madurez sintáctica a la hora de expresarse en otra lengua distinta del inglés.

Según lo dicho anteriormente, los índices primarios de los estudiantes universitarios de este estudio deberían haber resultado bastante superiores a los de los niños de primaria de estudios anteriores. Es evidente que el nivel básico de los estudiantes de español les ha limitado a la hora de escribir. No obstante, la actividad se les pidió que fuera realizada como tarea para casa por lo que podían usar diccionario y no tenían un límite de tiempo.

4.2. Índices secundarios clausales

Las cláusulas adverbiales, si bien aumentan con la edad en los primeros años de escuela, después de la adolescencia su frecuencia está determinada por el modo del discurso y por el tema. En los estudios de Véliz (1988) y Torres (1996) sí encontramos un aumento progresivo del índice de cláusulas adverbiales a lo largo de la etapa escolar, aunque en 8.º curso de grado básico en Véliz se produce un retroceso. Los sujetos de nuestro *corpus* de L2 emplean con más frecuencia cláusulas adverbiales. Quizá esta superior frecuencia de uso se deba a la mayor capacidad cognitiva de los sujetos de L2 para establecer relaciones causales, temporales, locativas, condicionales, etcétera.

Según Hunt, el desarrollo de las cláusulas adjetivas es diferente. Éstas van aumentando constantemente desde las edades más tempranas hasta los últimos años de escolarización, y entre adultos competentes en su lengua son todavía más frecuentes que en estudiantes que están acabando el bachillerato (Hunt 1970b: 192). Según esto, los estudiantes universitarios de este estudio, deberían haber producido más cláusulas adjetivas que los niños de primaria de los estudios de Véliz y Torres. Sin embargo, en este análisis no hemos encontrado tales evidencias por parte de los estudiantes de L2. Este punto podría explicarse siguiendo las justificaciones que Hunt

Centro Virtual Cervantes

hace a este respecto: los estudiantes adultos reducen las cláusulas adjetivas a sintagmas que equivalen a un adjetivo o a palabras individuales, por lo que se reduce así el número de cláusulas adjetivas (Hunt 1970b: 188). También habría que señalar el nivel básico de español de los estudiantes de nuestro *corpus* de L2.

4.3. Índices secundarios no clausales: modificadores nominales

En este punto conviene hacer una apreciación. Según el estudio de Véliz (1988), hay una correlación alta y positiva entre la longitud de las unidades-t y los modificadores nominales: adjetivos calificativos, posesivos y frases preposicionales. Es decir, el aumento que experimentan las unidades-t y las cláusulas a lo largo de la vida escolar de los sujetos puede deberse a la mayor frecuencia de uso de modificadores nominales, especialmente los tres recién mencionados, que insertados junto a los sustantivos, van haciendo progresivamente más complejas las frases nominales contenidas en ellas (Véliz 1988: 128).

Ahora bien, en nuestro estudio encontramos que no se ha producido esa expansión de las unidades-t y de las cláusulas en los sujetos adultos del *corpus* de L2 ya que estos sujetos presentan índices de longitud de la unidad-t y de longitud de cláusula muy bajos comparados con los niños de los *corpus* de Véliz y Torres que veíamos en la tabla 1. Esa falta de expansión de los índices PAL/UT y PAL/CL puede deberse o bien a la limitación de la actividad al estar enmarcada por una serie de dibujos o bien por el nivel básico de los estudiantes de español como L2.

5. CONCLUSIONES

Tras el pormenorizado análisis comparativo relativo a la madurez sintáctica en el discurso escrito dentro de los diferentes ámbitos de la adquisición de una lengua materna y del aprendizaje de una segunda lengua, llegamos a una serie de conclusiones que exponemos a continuación. En primer lugar me gustaría llamar la atención sobre el hecho de que la madurez cronológica y sintáctica de una persona en su lengua materna no se corresponde con la misma madurez sintáctica a la hora de expresarse en una L2. Así lo hemos podido comprobar en las redacciones de nuestros estudiantes universitarios, quienes, por edad cronológica poseen un gran dominio de las estructuras sintácticas en su lengua, pero a la hora de escribir en una L2, utilizan las estructuras sintácticas más básicas y propias del discurso escrito infantil.

Centro Virtual Cervantes

En segundo lugar, me gustaría mencionar la influencia de la actividad requerida para la muestra en los resultados. El hecho de que la actividad solicitada para un estudio de este tipo sea de tema libre o esté dirigida puede influir en los índices primarios y secundarios como ya explicamos en el apartado 3.2. La actividad ideal para un estudio de este tipo sería una redacción de tema libre donde el sujeto no se encuentre limitado y pueda dar rienda suelta a su creatividad sintáctica, ya que con la actividad propuesta para obtener nuestro *corpus* de español como L2, los estudiantes tenían muchas limitaciones.

En tercer lugar, es interesante destacar que estas unidades de medida de la madurez sintáctica son muy útiles para los profesores tanto de una L1 como de una L2, puesto que aplicando los índices primarios y secundarios de madurez sintáctica podremos saber si el desarrollo sintáctico de nuestros estudiantes es adecuado para el nivel en que se encuentran.

Por último, sólo añadiré que son muchos los manuales de gramática, en especial de sintaxis, que utilizan de modo consciente o inconsciente el método de transformación de oraciones desarrollado por Hunt para la enseñanza del español como segunda lengua. Como ejemplo me gustaría citar el manual de *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento* de García Santos. Aquí podemos encontrar muchos ejercicios de transformación de dos oraciones en una sola, o de transformación de dos oraciones utilizando una conjunción concreta. Este tipo de ejercicios estimula la habilidad lingüística de los estudiantes de español como L2 y les ayuda a mejorar su madurez sintáctica.

BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA SANTOS, J. F. (1993): *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*. Madrid: Santillana.

HUNT, K. (1970a): "How little sentences grow into big ones", *Readings in Applied Transformational Grammar*. New York: Holt, Rinehart and Wiston, págs. 170-186.

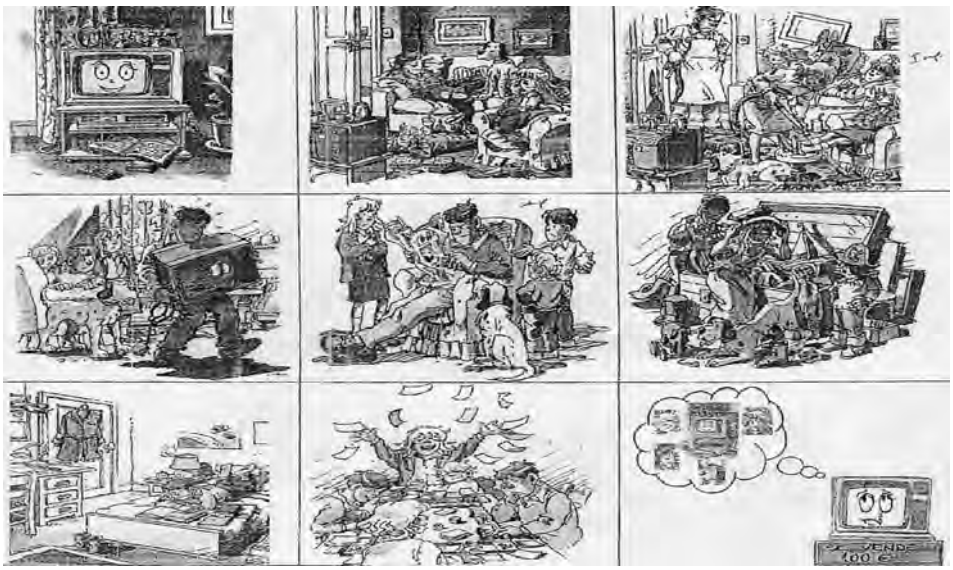
HUNT, K. (1970b): "Recent measures in syntactic development", *Readings in Applied Transformational Grammar*. New York: Holt, Rinehart and Wiston, págs. 187-200.

TORRES, A. N. (1996): *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.

VÉLIZ, M. (1988): "Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 26, págs. 105-141.

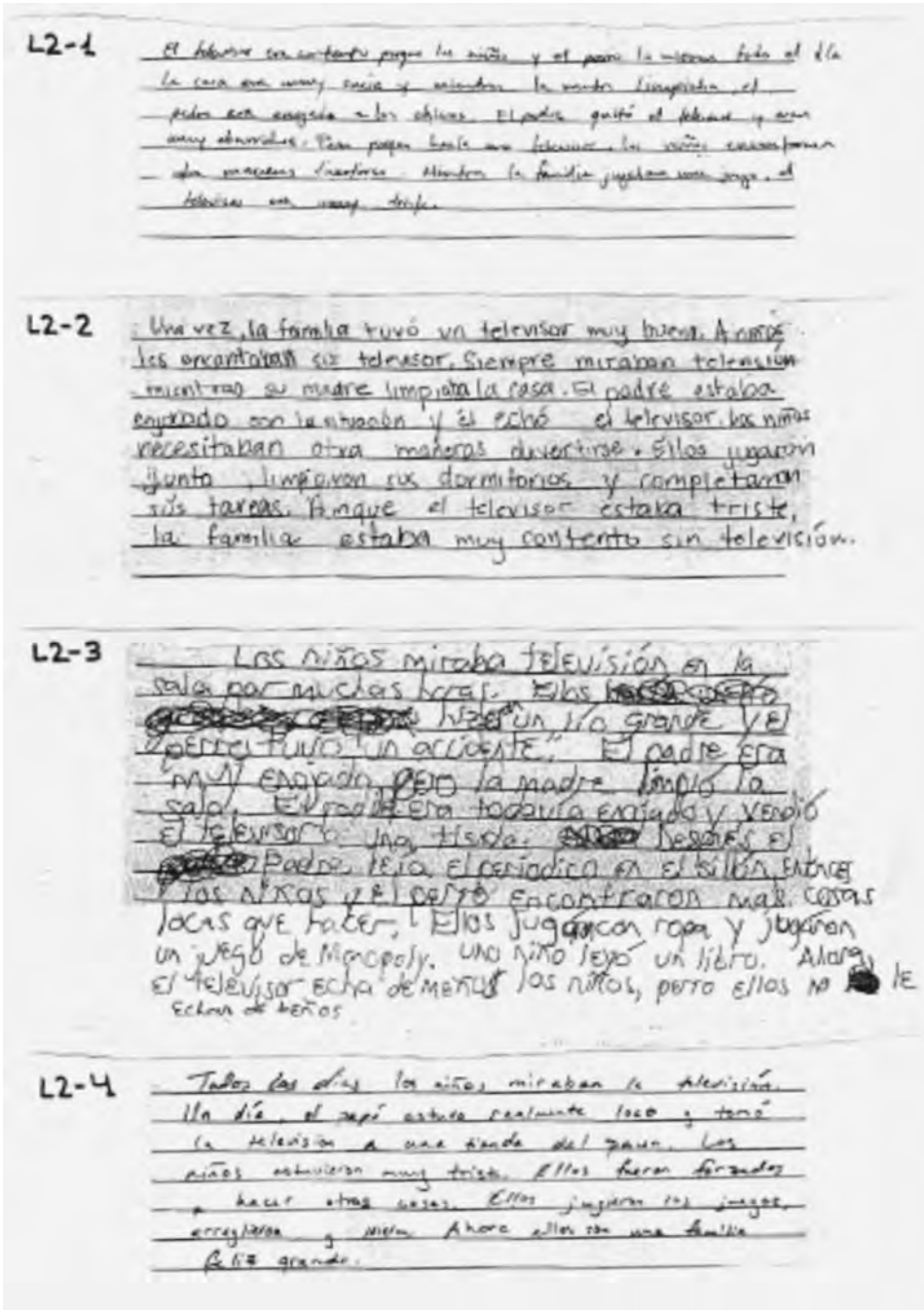
Centro Virtual Cervantes

APÉNDICE I



Centro Virtual Cervantes

APÉNDICE II



L2-1

El televisor era contento porque los niños y el perro la miraban todo el día
la casa era muy sucia y mientras la madre limpiaba, el
padre era enojado a los chicos. El padre quitó el televisor y eran
muy aburridos. Pero porque hacía un televisor, los niños encontraron
otra maneras diferentes. Mientras la familia jugaban una juego, el
televisor era muy triste.

L2-2

Una vez, la familia tuvó un televisor muy bueno. A niños
les encantaban sus televisor. Siempre miraban televisión
mientras su madre limpiaba la casa. El padre estaba
enojado con la situación y él echó el televisor. Los niños
necesitaban otra maneras divertirse. Ellos jugaron
junto, limpiaron sus dormitorios y completaron
sus tareas. Aunque el televisor estaba triste,
la familia estaba muy contento sin televisión.

L2-3

Los niños miraba televisión en la
sala por muchas horas. Ellos [illegible]
[illegible] hizo un lío grande y el
perro tuvo un accidente. El padre era
muy enojado, pero la madre limpió la
sala. El padre era todavía enojado y vendió
el televisor a una tienda. [illegible] Después el
[illegible] Padre leía el periódico en el sillón, entonces
los niños y el perro encontraron más cosas
locas que hacer. Ellos jugaron con ropa y jugaron
un juego de Monopoly. Uno niño leyó un libro. Ahora,
el televisor echa de menos los niños, pero ellos no [illegible] le
echan de menos

L2-4

Todos los días los niños miraban la televisión.
Un día, el papá estaba realmente loco y tomó
la televisión a una tienda del pawn. Los
niños estuvieron muy triste. Ellos fueron forzados
a hacer otras cosas. Ellos jugaron los juegos,
arreglaron y [illegible]. Ahora ellos son una familia
feliz grande.

Centro Virtual Cervantes