



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Unidad de Posgrado

**Madurez sintáctica en la redacción escrita de alumnos
ingresantes a pregrado y alumnos del modelo educativo
EPE de una universidad privada de Lima**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Lingüística

AUTOR

Graciela Maura ZAVALA SÁNCHEZ

ASESOR

Dr. Manuel Eulogio CONDE MARCOS

Lima, Perú

2022



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Zavala, G. (2022). *Madurez sintáctica en la redacción escrita de alumnos ingresantes a pregrado y alumnos del modelo educativo EPE de una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad Letras y Ciencias Humanas, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Graciela Maura Zavala Sanchez
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	74843991
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-8753-7406
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Manuel Eulogio Conde Marcos
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08174416
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2050-0128
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Marco Antonio Lovón Cueva
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	43125803
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Jorge Esquivel Villafana
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06151013
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Víctor Arturo Martel Paredes
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	46650472
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.2.6.7. Redacción y comprensión lectora en lenguas modernas y en lenguas clásicas

Grupo de investigación	-
Agencia de financiamiento	-
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Surco Urbanización: Los Álamos de Monterrico Número: 2390 Calle: Prolongación Primavera Latitud: -12.0613S Longitud: -76.5747O
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Marzo 2019 - Diciembre 2019 2020 - 2021
URL de disciplinas OCDE	Lingüística https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.02.06 Otras humanidades https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.05.01

**UNIDAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE
GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER**

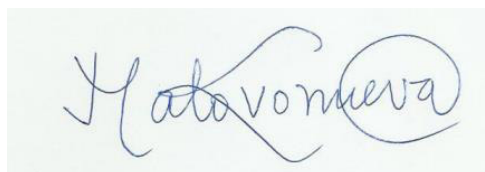
A los catorce días del mes de marzo de dos mil veintidós, siendo las 14.00 horas, vía virtual, se reunió el Jurado de Grado integrado por los profesores Dr. Marco Antonio Lovón Cueva (Presidente), Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos (Asesor), Dr. Jorge Esquivel Villafana (Informante) y Mg. Víctor Arturo Martel Paredes (Informante) para calificar la sustentación de la tesis titulada **MADUREZ SINTÁCTICA EN LA REDACCIÓN ESCRITA DE ALUMNOS INGRESANTES A PREGRADO Y ALUMNOS DEL MODELO EDUCATIVO EPE DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**, presentada por la señorita **Graciela Maura Zavala Sánchez** Bachiller en Lingüística, para optar el Grado de Magister en Lingüística.

Hecha la exposición y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado, éste acordó la siguiente calificación de acuerdo a lo establecido por el Reglamento General de Estudios de Posgrado.

Muy Bueno (17)

Habiendo sido aprobada la sustentación de la tesis, el Jurado recomendó que la Facultad proponga que se le otorgue el grado académico de Magister en Lingüística a la bachiller **Graciela Maura Zavala Sánchez**.

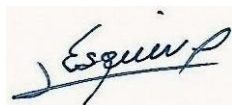
El acto académico de sustentación concluyó a las **15.30** horas.




Dr. Marco Antonio Lovón Cueva
Presidente
Profesor Auxiliar T.P.



Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos
Asesor
Profesor Principal D.E.



Dr. Jorge Esquivel Villafana
Informante
Profesor Principal T.C.



Mg. Víctor Arturo Martel Paredes
Informante
Profesor Asociado D.E.

DEDICATORIA

En especial, deseo dedicar mi tesis de maestría a mi padre Rafael Zavala, quien siempre tiene las palabras adecuadas para darme el impulso de seguir adelante con humildad y constancia. A mi madre Carmen Sánchez, quien es mi mayor referente de fortaleza y paciencia. A mis hermanas Cinthya y Khaterin, y a mi compañero de vida Carlos, quienes me brindan su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTO

Elaborar esta investigación se convirtió en uno de los mayores retos en mi carrera profesional. Sin embargo, mi vocación y las ganas de seguir creciendo como profesional me permitieron convertir mi interés por la investigación en la gramática del castellano en una realidad, mi tesis de posgrado en lingüística en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Mi agradecimiento es para al Dr. Félix Quesada Castillo, quien fue el primero en brindarme importantes y valiosas observaciones cuando solo tenía un proyecto de investigación durante el curso de Seminario de Tesis II en la cátedra de maestría, los cuales me sirvieron para empezar a el desarrollo.

Asimismo, expreso mi agradecimiento y reconocimiento al Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos, docente de la UNMSM, a quien reitero mi admiración por todo el conocimiento que imparte en las aulas desde pregrado. Agradezco que haya aceptado orientarme y asesorarme para la elaboración y concretización de este trabajo, gracias por sus aportes y recomendaciones.

Por último, expreso mi total agradecimiento a aquellas personas que, de alguna u otra forma, contribuyeron para la elaboración de esta investigación. Con ello, me refiero a los docentes y alumnos universitarios, quienes participaron en la prueba y demostraron compromiso, tiempo y disposición.

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTO	ii
LISTA DE TABLAS.....	vii
RESUMEN	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1. Planteamiento del problema.....	
.....3	
1.2. Formulación del problema.....	
.....5	
1.3. Objetivos de la investigación.....	
.....6	
1.3.1. Objetivo general.....	6
1.3.2. Objetivos específicos	6
1.4. Hipótesis.....	
.....6	
1.5. Justificación.....	
.....7	
CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN	10
2.1. Antecedentes sobre la madurez sintáctica en investigaciones.....	10
2.2. Estudios sobre madurez sintáctica en Hispanoamérica.....	11
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	16
3.1. La gramática generativo-transformacional	16
3.2. Teoría de Principios y Parámetros	23
3.3. Competencia lingüística y actuación lingüística.....	28

3.4. Desarrollo del lenguaje.....	30
3.4.1. Desarrollo de la competencia escrita.....	32
3.5. Madurez sintáctica.....	34
3.5.1. La medición del desarrollo sintáctico.....	37
3.5.2. Índices propuestos por Kellogg Hunt para medir la madurez sintáctica.....	38
3.5.3. Aspectos sintácticos.....	40
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	46
4.1. Tipo de diseño de investigación.....	46
4.2. Población y tamaño de la muestra.....	47
4.2.1. Técnica de muestreo.....	48
4.2.2. Estratificación de la muestra.....	49
4.3. Variables.....	50
4.4. Técnicas e instrumentos de recopilación de datos.....	52
4.5. Procesamiento, corpus y análisis de los datos.....	53
CAPÍTULO V: ANÁLISIS, RESULTADOS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN.....	58
5.1. Resultados de los índices primarios según la variable nivel de escolaridad.....	59
5.1.1. Promedio de longitud de la unidad terminal (UT).....	59
5.1.2. Promedio de longitud de la cláusula.....	61
5.1.3. Promedio de cláusulas por unidad terminal (UT).....	63
5.2. Resultados de los índices secundarios según la variable nivel de escolaridad.....	64
5.2.1. Promedio de cláusulas sustantivas por UT.....	64
5.2.2. Promedio de cláusulas adjetivas por UT.....	66

5.2.3. Promedio de cláusulas adverbiales por UT	68
5.2.4. Promedio de adjetivos calificativos por UT	70
5.2.5. Promedio de adjetivos posesivos por UT	72
5.2.6. Promedio de frases preposicionales por UT	73
5.2.7. Promedio de aposiciones por UT	75
5.3. Resultados de los índices primarios según centro educativo de procedencia.....	77
5.3.1. Promedio longitud de la unidad terminal	78
5.3.2. Promedio de longitud de la cláusula	79
5.3.3. Promedio de cláusulas por UT	81
5.4. Resultados de los índices secundarios según el centro educativo de procedencia.....	83
5.4.1. Promedio de cláusulas sustantivas por UT	83
5.4.2. Promedio de cláusulas adjetivas por UT	85
5.4.3. Promedio de cláusulas adverbiales por UT	87
5.4.4. Promedio de adjetivos calificativos por UT	89
5.4.5. Promedio de adjetivos posesivos por UT	90
5.4.6. Promedio de frases preposicionales por UT	92
5.4.7. Promedio de aposiciones por UT	94
5.5. Resultados de los índices primarios según la variable sexo.....	96
5.5.1. Promedio de longitud de la unidad terminal	96
5.5.2. Promedio de la longitud de la cláusula.....	97
5.5.3. Promedio de cláusulas por unidad terminal	99
5.6. Resultados de los índices secundarios según la variable sexo.....	101
5.6.1. Promedio de cláusulas sustantivas por UT	101
5.6.2. Promedio de cláusulas adjetivas por UT	102
5.6.3. Promedio de cláusulas adverbiales por UT	103
5.6.4. Promedio de adjetivos calificativos por UT	105
5.6.5. Promedio de adjetivos posesivos por UT	107
5.6.6. Promedio de frases preposicionales por UT	108
5.6.7. Promedio de aposiciones por UT	110
5.7. Interpretación de los datos.....	112
CONCLUSIONES	113

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 116
ANEXOS..... 120

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Etapas del desempeño de la escritura	33
Tabla 2: población de investigación	48
Tabla 3: Número de alumnos según el nivel de escolarización	49
Tabla 4: Número de alumnos según el centro educativo de procedencia	50
Tabla 5: Número de alumnos según el sexo	50
Tabla 6: Matriz de 10 alumnos de EPE	54
Tabla 7: Matriz de 10 alumnos de EPE	55
Tabla 8: Matriz de valores de 10 alumnos de EPE	56
Tabla 9: Matriz de valores 10 de alumnos EPE	56
Tabla 10: Frecuencia de Prom. Long. de la UT según nivel de escolarización	59
Tabla 11: Media de Prom. Long. de la UT según nivel de escolarización	60
Tabla 12: Prueba de Chi-cuadrada	60
Tabla 13: Medidas simétricas	61
Tabla 14: Frecuencia de Prom. Long. de cláusula según nivel de escolarización	61
Tabla 15: Media de Prom. de Long. de cláusula según nivel de escolarización	62
Tabla 16: Prueba de Chi-cuadrada	62
Tabla 17: Medidas simétricas	63
Tabla 18: Frecuencia de Prom. de cláusulas por UT según nivel de escolarización	63
Tabla 19: Media de Prom. de cláusulas por UT según nivel es escolarización	63
Tabla 20: Prueba de Chi-cuadrada	64
Tabla 21: Frecuencia de Prom. de cláusulas Sust. por UT según nivel de escolarización	65
Tabla 22: Media de Prom. de cláusulas Sust. por UT según nivel de escolarización	65
Tabla 23: Prueba de Chi-cuadrada	66
Tabla 24: Frecuencia de Prom. de cláusulas Adj. por UT según nivel de escolarización	67
Tabla 25: Media de Prom. de cláusulas Adj. por UT según nivel de escolarización	67
Tabla 26: Prueba de Chi-cuadrada	68
Tabla 27: Medidas simétricas	68
Tabla 28: Frecuencia de Prom. de cláusulas Adv. por UT según nivel de escolarización	69
Tabla 29: Media de Prom. de cláusulas Adv. por UT según nivel de escolarización	69
Tabla 30: Prueba de Chi-cuadrada	69
Tabla 31: Frecuencia de Prom. de Adj. calificativos por UT según nivel de escolarización	70
Tabla 32: Media de Prom. de Adj. calificativos por UT según nivel de escolarización	71
Tabla 33: Prueba de Chi-cuadrada	71
Tabla 34: Frecuencia de Prom. de Adj. posesivos por UT según nivel de escolarización	72
Tabla 35: Media de Prom. de Adj. posesivos por UT según nivel de escolarización	72
Tabla 36: Prueba de Chi-cuadrada	73
Tabla 37: Frecuencia de Prom. de frases Prep. por UT según nivel de escolarización	74
Tabla 38: Media de Prom. de frases Prep. por UT según nivel de escolarización	74
Tabla 39: Prueba de Chi-cuadrada	75
Tabla 40: Medidas simétricas	75
Tabla 41: Frecuencia de Prom. de aposiciones por UT según nivel de escolarización	76
Tabla 42: Media de Prom. de aposiciones por UT según nivel de escolarización	76
Tabla 43: Prueba de Chi-cuadrada	77
Tabla 44: Frecuencia de Prom. Long. de UT según colegio de procedencia	78

Tabla 45: Media de Prom. Long. por UT según colegio de procedencia	78
Tabla 46: Prueba de Chi-cuadrada	79
Tabla 47: Frecuencia de Prom. de Long. de cláusula según colegio de procedencia	80
Tabla 48: Media de Prom. de Long. de cláusula según colegio de procedencia	80
Tabla 49: Prueba de Chi-cuadrada	81
Tabla 50: Medidas simétricas	81
Tabla 51: Frecuencia de Prom. de cláusulas por UT según colegio de procedencia	82
Tabla 52: Media de Prom. de cláusulas por UT según colegio de procedencia	82
Tabla 53: Prueba de Chi-cuadrada	83
Tabla 54: Frecuencia de Prom. de cláusulas Sust. según colegio de procedencia	84
Tabla 55: Media de Prom. de cláusulas Sust. según colegio de procedencia	84
Tabla 56: Prueba de Chi-cuadrada	85
Tabla 57: Frecuencia de Prom. de cláusulas Adj. según colegio de procedencia	86
Tabla 58: Media de Prom. de cláusulas Adj. según colegio de procedencia	86
Tabla 59: Prueba de Chi-cuadrada	86
Tabla 60: Frecuencia de Prom. de cláusulas Adv. según colegio de procedencia	87
Tabla 61: Media de Prom. de cláusulas Adv. según colegio de procedencia	88
Tabla 62: Prueba de Chi-cuadrada	88
Tabla 63: Frecuencia de Prom. de Adj. calificativos según colegio de procedencia	89
Tabla 64: Media de Prom. de Adj. calificativos según colegio de procedencia	89
Tabla 65: Prueba de Chi-cuadrada	90
Tabla 66: Frecuencia de Prom. de Adj. Posesivos por UT según colegio de procedencia	91
Tabla 67: Media de Prom. de Adj. Posesivos por UT según colegio de procedencia	91
Tabla 68: Prueba de Chi-cuadrada	92
Tabla 69: Frecuencia de Prom. de frases Prep. Por UT según colegios de procedencia	93
Tabla 70: Media de Prom. de frases Prep. Por UT según colegio de procedencia	93
Tabla 71: Prueba de Chi-cuadrada	94
Tabla 72: Frecuencia de Prom. de aposiciones por UT según colegio de procedencia	94
Tabla 73: Media de Prom. de aposiciones por UT según colegio de procedencia	95
Tabla 74: Prueba de Chi-cuadrada	95
Tabla 75: Frecuencia de Prom. de Long. de UT según sexo	96
Tabla 76: Media de Prom. de Long. de UT según sexo	96
Tabla 77: Prueba de Chi-cuadrada	97
Tabla 78: Frecuencia de Prom. de Long. de cláusula según sexo	97
Tabla 79: Media de Prom. de Long. de cláusula según sexo	98
Tabla 80: Prueba de Chi-cuadrada	98
Tabla 81: Frecuencia de Prom. de cláusulas por UT según sexo	99
Tabla 82: Media de Prom. de cláusulas por UT según sexo	100
Tabla 83: Prueba de Chi-cuadrada	100
Tabla 84: Frecuencia de Prom. de cláusulas Sust. por UT según sexo	101
Tabla 85: Media de Prom. de cláusulas Sust. por UT según sexo	101
Tabla 86: Frecuencia de Prom. de cláusulas Adj. por UT según sexo	102
Tabla 87: Media de Prom. de cláusulas Adj. por UT según sexo	102
Tabla 88: Prueba de Chi-cuadrada	103
Tabla 89: Frecuencia de Prom. de cláusulas Adv. por UT según sexo	103
Tabla 90: Media de Prom. de cláusulas Adv. Por UT según sexo	104
Tabla 91: Prueba de Chi-cuadrada	104

Tabla 92: Frecuencia de Prom. de Adj. calificativos por UT según sexo	105
Tabla 93: Media de Prom. de Adj. calificativos por UT según sexo	105
Tabla 94: Prueba de Chi-cuadrada	106
Tabla 95: Frecuencia de Prom. de Adj. posesivos por UT según sexo	107
Tabla 96: Media de Prom. de Adj. posesivos por UT según sexo	107
Tabla 97: Prueba de Chi-cuadrada	108
Tabla 98: Frecuencia de Prom. de frases preposicionales por UT según sexo	109
Tabla 99: Media de Prom. de frases preposicionales por UT según sexo	109
Tabla 100: Prueba de Chi-cuadrada	110
Tabla 101: Frecuencia de Prom. de aposiciones por UT según sexo	110
Tabla 102: Media de Prom. de aposiciones por UT según sexo	111
Tabla 103: Prueba de Chi-cuadrada	111

RESUMEN

La presente tesis de maestría estudia la madurez sintáctica de los alumnos ingresantes de pregrado y estudiantes del modelo educativo EPE de una universidad privada de Lima. La hipótesis de investigación es la siguiente: *existe un aumento y correlación entre el nivel de madurez sintáctica de los alumnos y las variables grado de escolarización, sexo y centro educativo de procedencia, considerando los índices primarios y secundarios según la propuesta de K. Hunt*. Para explicar este enunciado, se aplicó una prueba con el propósito de recoger la producción escrita de 174 alumnos. De ello, se seleccionó el corpus compuesto por 53 estudiantes de PRE y 51 estudiantes de EPE; los datos fueron tabulados y analizados por medio del programa estadístico SPSS. De acuerdo a los resultados, los índices primarios aumentan y se correlacionan con el grado de escolaridad, pero esto ocurre, parcialmente, con los índices secundarios. Además, el centro educativo de procedencia es una variable no correlativa con la madurez sintáctica de los alumnos a pesar de que hay un aumento. Asimismo, el sexo tampoco se correlaciona con el desarrollo sintáctico de los estudiantes, ya que la diferencia entre femenino y masculino no es significativa, pero sí hay un incremento entre los promedios.

Palabras claves: lingüística aplicada, madurez sintáctica, desarrollo sintáctico, índices de medición de Hunt, variables

ABSTRACT

This thesis studies the syntactic maturity of undergraduate students and students of the EPE educational model of a private university in Lima. The research hypothesis is as follows: there is an increase and correlation between the level of syntactic maturity of the students and the variables degree of schooling, sex and school of origin, considering the primary and secondary indices according to the proposal of K. Hunt. To explain this statement, a test was applied with the purpose of collecting the written production of 174 students. From this, the corpus composed of 53 PRE students and 51 EPE student was selected; the data tabulated and analyzed through the statistical program SPSS. According to the results, the primary indices increase and correlate with the degree of schooling, but this occurs, partially, with the secondary indices. In addition, the school of origin is a variable not correlative with the syntactic maturity of the students despite the fact that there is an increase. Also, sex is also not correlated with the syntactic development of students, since the difference between female and male is not significant, but there is an increase between the averages.

Keywords: *applied linguistics, syntactic maturity, syntactic development, measurement indices of Hunt, variables*

INTRODUCCIÓN

Desde los años 60, las investigaciones sobre la disciplina lingüística aplicada se realizaron con énfasis en torno a la lingüística estructuralista o generativista. Es más, al transcurrir los años, los estudios se destacaron y proliferaron con mayor notoriedad, ya que plantean que el conocimiento científico pueda aplicarse útilmente en la práctica.

La lingüística aplicada busca recursos y soluciones para resolver los problemas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas mediante los planteamientos y la metodología de otras disciplinas complementarias como la psicolingüística, sociolingüística y etnolingüística. Los primeros estudios de lingüística se aplicaron a las lenguas extranjeras y, luego, se ampliaron al castellano. La propuesta de Kellogg Hunt (1965) para evaluar la gramática del inglés, cuyos resultados fueron eficientes fue tomada en cuenta por investigadores hispanos de Puerto Rico, Chile, México, Argentina y España para estudiar el castellano aplicando el método de Hunt.

En este sentido, el presente estudio describirá y explicará la situación de la madurez sintáctica de estudiantes de pregrado y de estudiantes del modelo educativo EPE, los cuales pertenecen a la misma universidad privada de Lima-Perú, mediante la aplicación de los índices de madurez sintáctica de Hunt en las producciones escritas. Dichas descripciones nos permitirán saber y entender el desarrollo de la sintaxis de los alumnos universitarios. Es decir, a partir de los resultados, se conocerá si los participantes tienen la capacidad para redactar construcciones oracionales más extensas y complejas o incluir mayor o menor número de elementos gramaticales de acuerdo a su nivel de escolarización, sexo y centro educativo de procedencia.

Para ello, este estudio se ha organizado en cinco secciones. En el capítulo I, se describe la investigación a partir de la situación del problema, la pregunta de investigación, los objetivos, las hipótesis y la justificación. En el capítulo II, se presentan los antecedentes sobre estudios de madurez sintáctica en inglés y en castellano. En el capítulo III, se desarrollan los presupuestos teóricos que se consideraran como base de este trabajo: la Gramática generativo-transformacional, la Teoría de Principios y Parámetros (TPP), Competencia y actuación lingüística, el desarrollo del lenguaje y escritura en el transcurso de la vida, asimismo, el concepto de madurez sintáctica y sus respectivos índices primarios y secundarios, y los aspectos sintácticos para entender el análisis de dichos índices. En el capítulo IV, se plantea el marco metodológico de investigación, la cual nos ha permitido elaborar de manera lineal el diseño de investigación, la población y el tamaño de la muestra, además de los instrumentos, los métodos y los procedimientos para la recopilación de información, la selección del corpus y su respectivo análisis. Por último, el capítulo V presenta los resultados del análisis estadístico a través del programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Es preciso indicar que, también, se plantean las conclusiones que se deducen de los resultados obtenidos, según las hipótesis formuladas. Asimismo, se exponen las referencias bibliográficas ordenadas alfabéticamente y un conjunto de anexos para una mejor comprensión de este estudio.

CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Se considera que la lingüística aplicada (LA) es una disciplina relativamente reciente. Su primera aparición fue entre en el siglo XX entre los años 40 y 50 debido a un movimiento surgido por parte de unos profesores estadounidenses que buscaban implementar programas de enseñanza de idiomas. Después del Tercer Congreso de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (1972), las investigaciones lingüísticas vinculadas a esta disciplina fueron más destacables.

La lingüística aplicada es interdisciplinaria, ya que se sostiene de las teorías que le brindan los planeamientos y los métodos de la lingüística, de la psicolingüística, de la sociolingüística y de la etnolingüística para tratar de solucionar problemas que se generan por la planificación, la organización y la aplicación en la enseñanza de las lenguas.

Entre todos los ámbitos temáticos de la L.A., se distingue la adquisición y el desarrollo del lenguaje, los cuales pueden ir complejizándose conforme va avanzando la edad. Esto se relaciona con la propuesta de Chomsky (1970) sobre la dicotomía entre competencia y actuación, en la cual la competencia consiste en la facultad y conocimiento que posee el hablante sobre su lengua, y la capacidad de aprehender y elaborar oraciones que faciliten la situación comunicativa.

La organización de la competencia lingüística se trata como aquel conocimiento estructurado y ordenado conforme el componente gramatical. Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009, p. 66), citado por Delicia (2011, p. 179) señalan que “podemos hablar de competencia sintáctica, competencia morfológica, fonológica, etc. A cada componente o subsistema de la gramática le corresponde una competencia especializada porque los individuos tienen cierto conocimiento de las propiedades de cada subsistema de la gramática”. Relacionada a la competencia gramatical, está la madurez sintáctica, la cual se entiende como la destreza o habilidad de producir unidades lingüísticas del nivel oracional estructuralmente complejas (Véliz, 1999).

Hunt (1965), de acuerdo al enfoque generativista, define la complejidad de una oración por el mayor número y la variedad de transformaciones que se emplean, los cuales permiten analizar la complejidad sintáctica. Es decir, la complejidad sintáctica de una estructura aumenta a medida que aumenta el número de palabras empleadas en la composición, el número de cláusulas subordinadas y la cantidad de modificadores nominales (adjetivos, posesivos, frases preposicionales, aposiciones) (Bartolomé, 2016, p. 128).

Dicha complejización gramatical se debe a ciertos mecanismos o reglas de transformación de una lengua. Por lo tanto, para poder medir y cuantificar la producción de estructuras complejas, Kellogg W. Hunt (1965), tomando en cuenta unidades diseñadas por otros estudiosos como Brant (1933) y Loban (1963), plantea unos índices para determinar el grado de madurez sintáctica que varían en función de algunos factores como nivel socioeconómico, edad, nivel sociocultural, grado de escolarización, sexo, etc. Esta propuesta huntiniana se utilizó en el inglés obteniendo resultados eficaces. Asimismo, Mónica Véliz empleó esta medición para comprobar su validez en el español.

A partir de ello, estudios relacionados al tema emplearon la propuesta en países hispanoamericanos como Chile, México, Puerto Rico, entre otros. No obstante, en el Perú, los trabajos de esta índole son escasos en los niveles académicos: primario, secundario y superior. En ese sentido, se considera pertinente elaborar esta investigación.

Para llevar a cabo el presente trabajo, se ha considerado como espacio de investigación una universidad privada de Lima, de la cual se eligió dos niveles de estudio: pregrado y el modelo educativo Estudios Profesionales para Ejecutivos (EPE). El primero, está dirigido para estudiantes que culminan sus estudios de educación secundaria e ingresan al nivel superior. El segundo es un modelo, específicamente, para personas que cuentan con experiencia laboral y, en muchos casos, con una primera carrera profesional. En este contexto, se ha podido evidenciar que la madurez sintáctica en la redacción de los alumnos de pregrado alcanza un nivel básico, con dificultades y limitaciones, ya que son jóvenes que, al ser ingresantes universitarios, aún se mantienen en un proceso de redacción. En cambio, los estudiantes EPE, al tener experiencia académico-profesional y laboral, obtienen mayor posibilidad de desarrollo en el ejercicio de la redacción. Frente a ello, se puede presumir que los alumnos EPE tienen un mayor rendimiento y desempeño en la escritura. Por ello, en esta investigación, se busca caracterizar la madurez sintáctica en los dos grupos a fin de determinar algunas diferencias entre ambos, teniendo en cuenta algunas variables independientes.

1.2. Formulación del problema

Considerando lo señalado por Chomsky (1970) y la propuesta de Hunt (1965) sobre la madurez sintáctica y las características de dos grupos de estudio (pregrado y EPE), este

trabajo de investigación pretende determinar el incremento del desarrollo sintáctico de los estudiantes de acuerdo a su crecimiento escolar, centro educativo de procedencia y sexo. Frente a ello, en el desarrollo de este estudio, se buscará dar respuesta a la siguiente interrogante: **¿existe diferencia entre el grado de madurez sintáctica en la redacción escrita de alumnos ingresantes a pregrado y el de alumnos de EPE de una universidad privada de Lima?**

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

- ✓ Analizar el grado de madurez sintáctica de los alumnos ingresantes a pregrado y de alumnos de EPE a través de la evaluación de la redacción escrita

1.3.2. Objetivos específicos

- ✓ Determinar si existe correlación en la madurez sintáctica según el nivel de escolarización de los alumnos de pregrado y de EPE
- ✓ Describir si la variable centro educativo de procedencia está correlacionada con el aumento de la madurez sintáctica de los alumnos
- ✓ Establecer la correlación del nivel de madurez sintáctica de los alumnos de acuerdo a la variable sexo

1.4. Hipótesis

1. La madurez sintáctica de los estudiantes universitarios (pregrado y EPE) va en aumento según el nivel de escolaridad, considerando el promedio de longitud de la UT, el promedio de la longitud de la cláusula, el promedio de la cláusula por UT, el promedio de cláusulas sustantivas, el promedio de cláusulas adjetivas por UT, el

promedio de cláusulas adverbiales por UT, el promedio de adjetivos calificativos por UT, el promedio de adjetivos posesivos por UT, el promedio de frases preposicionales por UT y el promedio de aposiciones por UT.

2. La variable centro educativo de procedencia tiene correlación con el nivel de madurez sintáctica de los alumnos de EPE y pregrado, considerando el promedio de longitud de la UT, el promedio de la longitud de la cláusula, el promedio de la cláusula por UT, el promedio de cláusulas sustantivas, el promedio de cláusulas adjetivas por UT, el promedio de cláusulas adverbiales por UT, el promedio de adjetivos calificativos por UT, el promedio de adjetivos posesivos por UT, el promedio de frases preposicionales por UT y el promedio de aposiciones por UT.
3. Hay una correlación entre la madurez sintáctica de los alumnos y la variable sexo, considerando el promedio de longitud de la UT, el promedio de la longitud de la cláusula, el promedio de la cláusula por UT, el promedio de cláusulas sustantivas, el promedio de cláusulas adjetivas por UT, el promedio de cláusulas adverbiales por UT, el promedio de adjetivos calificativos por UT, el promedio de adjetivos posesivos por UT, el promedio de frases preposicionales por UT y el promedio de aposiciones por UT.

1.5. Justificación

Luego de revisar los antecedentes sobre madurez sintáctica, se ha podido evidenciar que, en algunos países hispanoamericanos, como España, Argentina, Chile, México, Puerto Rico, entre otros, se han desarrollado diversos estudios relacionados con la madurez sintáctica en los niveles primario, secundario y superior. En otras palabras, resulta

evidente el gran avance empírico obtenido sobre la capacidad de producción escrita de los estudiantes. Aunque en Perú se ha encontrado una tesis que aborda los índices de madurez sintáctica, esta solo se aplica a escolares de nivel secundario. Es decir, no existen más estudios realizados que evalúen, describan, comparen y establezcan el grado de madurez sintáctica de alumnos de nivel primario ni superior.

Por un lado, respecto a la metodología, antes de la década de los 70, se aplicaron otros tipos de índices para medir la complejidad sintáctica desde el enfoque teórico de la Gramática Tradicional (GT). Algunos de ellos son los siguientes:

- Roger Brown (1973) establece el índice llamado *Mean Length Utterance* (MLU), el cual divide entre 100 el total de los morfemas de 100 emisiones de un corpus, pero solo era aplicable a niños hasta 5 años de edad.
- Franklin Sentis (1979) planteó el *Mean of Five Longest Responses* (M5RL), el cual evalúa y, posteriormente, analiza el promedio de palabras de las cinco primeras oraciones más extensas de una producción oral.
- Fernández Huerta (1954) establece una escala de calificación donde puntúa con mayor valor a las oraciones subordinadas y con menor valor a las oraciones coordinadas y yuxtapuestas.
- Simon (1973) propone la fórmula siguiente: $[(\# \text{ de proposiciones} / \# \text{ de oraciones}) \times 10]$ para medir el número de proposiciones y oraciones.

Según Crespo, Alfaro y Góngora (2011, p. 163), los índices de medición propuestos no son homogéneos, ya que no está determinada la unidad de análisis (oración, proposición, frase, etc.), y, además, la gramática es considerada desde una perspectiva oracional y no textual.

Por otro lado, para el análisis de esta investigación, se considera la propuesta de Hunt, la cual es una versión mejorada de las medidas anteriores. Esta nueva versión consiste en medir el desarrollo sintáctico a través de índices que toman como base la teoría de la Gramática Generativo-Transformacional (GGT) (1957). Para Hunt, las oraciones básicas o simples se convierten en otros tipos mediante la aplicación de reglas transformacionales. Para ello, propone índices primarios y secundarios, los cuales se establecen en dos unidades de análisis que permiten medir la complejidad oracional empleada por el hablante: unidad terminal o unidad-t (UT), y la cláusula (CL). Además, dichos índices son fácticos y confiables, ya que los resultados de los propios estudios de Hunt respaldaron la validez de los índices. Teóricamente, esta nueva propuesta se caracteriza por ser aplicable a producciones escritas. Por ejemplo, Hunt aplicó los índices de medición a corpus escritos por escolares de 4°, 8° y 12° grado, y a adultos. Los resultados lo llevaron a dos conclusiones: los textos con mayor complejidad sintáctica son los producidos por alumnos con mayor madurez cronológica y, segundo, la complejidad sintáctica se debe al mayor número de transformaciones que utiliza el sujeto en una construcción oracional.

Por lo anterior y para fines de este trabajo, se utiliza los índices propuestos por Hunt para analizar los textos escritos de alumnos ingresantes a pregrado y de estudiantes de EPE. Otra justificación es que esta investigación va a constituir un aporte para el estudio del desarrollo sintáctico en estudiantes universitarios: pregrado y EPE. Por lo tanto, el trabajo servirá de referencia para continuar con investigaciones futuras que aborden el tema del presente estudio.

CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Antecedentes sobre la madurez sintáctica en investigaciones

Los estudios sobre madurez sintáctica se iniciaron con Kellogg Hunt en la década de los 70 en los Estados Unidos. En 1965, este autor analizó las producciones escritas de estudiantes norteamericanos de cuarto, de octavo y de duodécimo grado. También, realizó un estudio a dieciocho artículos que fueron públicos en las revistas *Harper's* y *Atlantic*. Luego del análisis de dichos estudios, Hunt evidenció que los índices tradicionales tenían limitaciones. Por ello, propuso tres nuevos índices que le permitieran medir la complejidad sintáctica. Estos son los siguientes:

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

En 1967, Kellogg Hunt aplicó los índices nuevos a un grupo de 18 niños (9 hombres y 9 mujeres) de cuarto, de octavo y de duodécimo grado. De acuerdo a Torres (1992), los resultados que obtuvo Hunt los comparó con los de 1965 y, de esta manera, demostró que la complejidad de las construcciones oracionales de los estudiantes se desarrolla según el nivel de escolarización.

Otro de los investigadores interesados en la madurez sintáctica fue O'Donnell. Él empleó los índices propuestos por Kellogg Hunt a escolares de primaria y alumnos de estudios superiores. Con los resultados que obtuvo, señaló 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” (Torres, 1992, p. 12).

Existieron otros investigadores que también propusieron índices para medir la complejidad sintáctica, tales como A. I. Endicott (1973)¹, y Golub y C. Kidder (1974). Sin embargo, O'Donnell, luego de analizar la propuesta de los mencionados autores, considera que los índices de Hunt constituyen un método más simple y práctico para la medición de las oraciones de redacciones escritas por escolares y adultos.

Según Torres (1992), los estudios sobre el grado de madurez sintáctica han continuado, debido al interés de O'Donnell (1976), R. E. Sadowsky y Stephen P. Witte (1978), Walter Loban (1961, 1963, 1976), y Murray F. Stewart (1978), entre otros.

De las propuestas de índices de medición de los investigadores mencionados, se considera que la propuesta de Hunt será fundamental para el desarrollo de la presente investigación, debido a su objetividad y fiabilidad evidenciadas en sus estudios.

2.2. Estudios sobre madurez sintáctica en Hispanoamérica

Entre uno de los primeros investigadores que utilizó la propuesta de los índices de madurez sintáctica en el español fue Mónica Véliz en 1986. Su aporte motivó a que se realizaran más trabajos sobre este tema en diversos países: Argentina, España, Colombia, México, Chile, Puerto Rico, y República Dominicana. Dichas investigaciones comprobaron que “los índices sintácticos establecidos por él son medidas válidas y

¹ Véase Torres (1992, p.13)

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” (Torres, 1992). A continuación, se describirán las investigaciones que se han realizado.

En España, uno de los más destacados estudios es el de Antonia Nelsi Torres González. La autora realizó su tesis de doctorado *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife (1992)*, donde su objetivo fue analizar el desarrollo de las estructuras sintácticas de los estudiantes de primaria y de secundaria de la zona metropolitana de Tenerife. Para ello, empleó la propuesta de los índices primarios y secundarios de Hunt. Asimismo, utilizó las variables: grado de escolarización, enseñanza privada y pública, sexo y nivel sociocultural. Para la recolección de datos, la autora pidió a los alumnos que redacten un texto de un mínimo de doscientas palabras y sobre un tema libre. Luego, analizó los textos y concluyó lo siguiente: los índices de madurez sintáctica van en aumento según el avance del curso, no existe una correlación entre los índices y la variable tipo de enseñanza, y los estratos sociales no intervienen en la madurez sintáctica de los alumnos.

En Argentina, en el 2011, Darío Daniel Delicia presentó su artículo «Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas». Su investigación se basó en determinar los índices de madurez sintáctica de adolescentes cordobeses y establecer las relaciones de los promedios de los índices con las variables modo de organización del discurso y género. Para el recojo de datos, se solicitó a veinte estudiantes producir dos textos escritos de diferente discurso, narrativo y argumentativo. Después del análisis de los textos, señaló que el género presenta diferencias significativas con la

complejidad sintáctica. Respecto a la variable modo de discurso, mencionó que sí tiene una relación directa con los índices. Es decir, los participantes tuvieron un mayor desempeño en los escritos argumentativos que en los narrativos.

En Colombia, Hernández, Duarte y Espejo publicaron su artículo «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». Los autores utilizaron la propuesta de Hunt y evaluaron la madurez sintáctica de los alumnos de La Salle. Además, tomaron en cuenta la incidencia de las variables género, edad, jornada y tipos de discurso en la producción escrita. Su población estuvo conformada por 32 alumnos, quienes tuvieron que redactar dos textos, narrativo y argumentativo. Los autores, a partir de los resultados, señalaron que no hubo diferencia significativa entre el grupo inicial y el grupo final, y que el tipo de texto influye en el desarrollo de las estructuras sintácticas debido a que los textos argumentativos presentan una estructura de mayor complejidad que los narrativos.

En México, María E. Herrera Lima (1991) presenta su artículo «Madurez sintáctica en escolares de Ciudad de México / Análisis preliminar». En este estudio, analiza la escritura de 120 participantes de segundo, de cuarto y de sexto año de escuelas públicas, empleando los índices primarios de Hunt. Los resultados evidenciaron que existe una relación asociativa entre la escolaridad y la amplitud de los textos. Además, se detalla que los estudiantes de cuarto grado redactaron mayor cantidad de palabras que de los de segundo grado, unidades terminales y cláusulas a medida que aumentaba la edad.

En Puerto Rico, Leonilda Rodríguez Fonseca (1988), en su artículo «Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria», se propuso medir la madurez sintáctica de 30 estudiantes del Colegio San José a través de la propuesta

huntiniana. Para ello, consideró las variables: modo del discurso, grado escolar y sexo. Asimismo, solicitó a los alumnos que redactaran un texto narrativo y otro argumentativo con varios días de diferencia entre ambas composiciones. A partir de los resultados, la autora señaló que la variable grado de escolaridad tiene una mayor incidencia en la extensión de las redacciones, mientras que la variable sexo solo interviene en algunos casos. Por otro lado, otra investigadora que trabajó con estudiantes puertorriqueños fue Irma N. Vásquez. En su artículo «Índices de madurez sintáctica en estudiantes puertorriqueños de escuela superior», pretende corroborar la relación que existe entre la madurez sintáctica y la escolaridad de los alumnos de noveno y duodécimo grado.

En Chile, según Torres (1992), se han realizado diversos estudios sobre el tema abordado: M. Véliz, G. Muñoz, M. S. Echeverría, A. Valencia, E. Ávila y N. Núñez (1991), M. Véliz (1986), G. Muñoz y M. Véliz (1983), y M. Véliz, G. Muñoz y M. S. Echeverría (1985).

Los trabajos más representativos de Chile son los artículos de Véliz. Uno de ellos es «Complejidad sintáctica y el modo del discurso» de 1999. En esta investigación, analiza la madurez sintáctica mediante los índices propuestos por Kellogg Hunt para calcular la influencia del modo de discurso en los textos escritos de adultos competentes en su lengua y, también, identificar las características sintácticas que definen los discursos narrativos, descriptivos y argumentativos. Después de la evaluación de los datos vinculados con los índices primarios, Véliz evidencia que el modo del discurso está relacionado significativamente con la complejidad oracional de las redacciones. El modo discursivo-argumentativo es el que tiene los índices más altos, ya que presenta mayor cantidad de oraciones y cláusulas subordinadas. Respecto de los índices secundarios, la autora afirma que el promedio de las cláusulas sustantivas por UT varían notablemente

entre los tres tipos de discursos. Como conclusión general, menciona que los textos argumentativos son los que presentan alto grado de complejidad sintáctica.

En Perú, solo se ha encontrado la tesis *Madurez sintáctica en textos narrativos de alumnas de educación secundaria y la influencia de las TIC* que sustentó María Stefanny Ibarra Castillo (2018). La autora propone medir la madurez sintáctica de la producción escrita de estudiantes de primero, de segundo y de tercero grado de secundaria. Asimismo, evidenció la influencia negativa que tiene el uso de las TIC sobre el desarrollo sintáctico de las alumnas. Para ello, considera las variables grado de escolaridad, lugar de procedencia y la cantidad de horas de uso de las TIC. Asimismo, este estudio emplea los índices de madurez sintáctica que propone Hunt en el 70. Los resultados obtenidos son parciales en relación con las variables grado de escolaridad y lugar de procedencia. Respecto a la influencia de las TIC, se menciona que esta es negativa.

Luego de describir los antecedentes realizados en Hispanoamérica, se concluye que todos tienen un aspecto en común: el empleo de los índices de madurez sintáctica propuestos por Kellogg Hunt. Sin embargo, cabe destacar que cada una de ellos constituye un aporte significativo para el desarrollo de esta investigación. Por ejemplo, se pudo observar la intervención que tuvieron las variables independientes que consideraron en los diferentes estudios, como lugar de procedencia, colegio de procedencia, variable sexo, modo de discurso, nivel de escolarización, edad, entre otros. Esto nos sirvió de referencia, y nos ayudó a interpretar cuál es la relación entre cada variable y la madurez sintáctica en la redacción escrita.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

3.1. La gramática generativo-transformacional

Actualmente, las investigaciones cognitivas han dado cuenta de la interrelación entre cerebro y lenguaje. Este marco común, más conocido como *ciencia cognitiva*, tiene como finalidad estudiar la naturaleza de los procesos psicológicos que se relacionan con el conocimiento humano. Asimismo, la dicotomía mente/cerebro refiere que el lenguaje depende de dos factores: una realidad física (cerebro) y una realidad psicológica (mente). Es decir, el lenguaje se estudia considerando bases biológicas.

Por un lado, la teoría generativa estudia el lenguaje basándose en fundamentos del neocartesianismo. Dicho enfoque “no diferencia el estudio del mundo natural del estudio de las facultades cognitivas de los seres humanos, pero tampoco supedita el estudio de la lingüística (ciencias psicológicas o mental) al estudio de la neurología (ciencia física)” (Fernández y Anula, 1995, p. 28). En otras palabras, la existencia de la mente no puede escapar de un mundo físico, pero tampoco se debe limitar a un mundo neurofisiológico. De acuerdo a ello, el lingüista estudia el lenguaje a través de las propiedades de los mecanismos mente/cerebro o mediante el estudio de la lengua interna² (lengua-I), la cual

² Se define como “un componente físico presente, a nivel individual, en los seres humanos y que contiene un mecanismo generativo finito que suministra las descripciones estructurales del lenguaje” (Lagunilla y Anula, 1995, p. 29).

tiene tres propiedades fundamentales: (1a) interna, (1b) individual e (1c) intensional. Al respecto, los autores afirman:

La propiedad (1a) hace referencia a la concepción naturalista del lenguaje que constituye la impronta de su modelo de investigación y que se apoya en tesis como la del *innatismo*. La propiedad (1b) alude al objeto individual que es en sí mismo la lengua, objeto que está presente en los seres humanos a nivel singular y que solo se relaciona con una comunidad lingüística en el sentido de que dicha comunidad puede caracterizarse como un grupo formado por miembros cuyas lenguas-I son similares. Por último, la propiedad (1c) señala la forma en que lo innato e individual se materializa, es decir, apunta, por un lado, a la esencia computacional de la facultad lingüística y su carácter proposicional. (Fernández y Anula, 1995, p. 29)

Por otro lado, el racionalismo cartesiano plantea dos problemas fundamentales para validar sus postulados basándose en el enfoque chomskiano y, por ende, de la gramática generativa.

- El problema de Platón o la pobreza de estímulos

Se plantea la pregunta ¿cómo se desarrolla o surge la facultad lingüística de los seres humanos que permite la facultad de hablar y entender una lengua? La respuesta es por el conocimiento innato. A pesar de que los estímulos que se reciben al adquirir una lengua muestran graves deficiencias y los datos son reducidos o “no existen”, los niños pueden alcanzar inconscientemente el conocimiento lingüístico con seguridad y rapidez. Ello se debe a que el conocimiento lingüístico es una característica genética de los seres humanos.

- El problema de Descartes o el aspecto creativo del uso del lenguaje

Se plantea la interrogante ¿cómo usamos el conocimiento lingüístico? Para ello, Chomsky propone dos aspectos: el problema de la percepción, el cual establece los procesos que realizan las personas para describir estructuralmente una

expresión; y el problema de la producción, donde se evidencia cómo las personas hablan en una situación normal empleando el lenguaje innovador y creativo.

Por lo tanto, la magnitud del estudio lingüístico es amplia, ya que se encarga de revisar y analizar aquellos mecanismos neurológicos vinculados con la producción de oraciones. Para ello, se basa en teorías metodológicas y epistemológicas, donde se incluyen términos como *teoría lingüística* y *gramática*, por ejemplo, en el desarrollo de la Gramática Generativa (GG).

Una de las teorías que permite explicar cómo funciona el lenguaje humano es la gramática generativa propuesta por Chomsky, la cual se define:

El conjunto de reglas que permiten generar todas y cada una de las manifestaciones lingüísticas de una lengua y, además, sirve como fundamento para apoyar una aproximación racionalista a la explicación del proceso de adquisición conceptual y del funcionamiento general de la actividad lingüística. (Berwick y Chomsky *et al.*, 2011 citado por Barón, 2014)

En líneas generales, la propuesta teórica de Chomsky plantea la presencia de una organización mental innata que da paso a la comprensión y producción de enunciados en cualquier lengua natural. A su vez, posibilita que el desarrollo de adquisición y dominio del lenguaje oral requiera de poco *input* lingüístico para un adecuado funcionamiento y un desarrollo de forma automática.

Con la presentación del libro *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), donde se pretende dar explicación a las relaciones lingüísticas entre el conjunto de sonidos y el de significaciones del lenguaje, Chomsky amplía su teoría de la Gramática Generativa poniendo mayor énfasis al significado de las oraciones. Para ello, añade un *componente semántico* que se rige de *reglas de interpretación*. Esta teoría evolucionada tiene como nombre La Primera Gramática Generativa (PGG) o también llamada Teoría estándar.

La primera gramática generativa mantiene la idea de que el lenguaje consta de reglas que permiten la formación de estructuras gramaticales. Por ello, su principal objetivo era el de abstraer principios generales a partir de sistemas de reglas complejas propuestas para cada lengua particular y obtener reglas simples seleccionadas por la Gramática universal. (Miranda, 2005, citado por Ibarra, 2018, p. 13)

En el modelo del 65, se considera que una gramática completa de una lengua debe constar de tres componentes fundamentales:

- a. **Componente sintáctico:** compuesto por una base (componente lexical y componente categorial) y un componente transformacional (Chomsky, 1970). En primer lugar, el lexicón es un conjunto de entradas que no están ordenadas y contienen información sintáctica, semántica y fonológica (casa, correr, grande, etc.). Según Hierro (1976), dentro de la gramática generativa, estas son matrices de rasgos sintácticos, rasgos semánticos y rasgos fonológicos que pueden relacionarse con otros términos en diferentes idiomas. En segundo lugar, el componente categorial se entiende como un conjunto de reglas que permiten la reescritura de oraciones de manera que se generen derivaciones. Estas reglas se llaman ahormacionales, las cuales pertenecen a un tipo de gramática ahormacional que es considerada como una teoría insuficiente, pero adecuada para explicar el proceso de adquisición y funcionamiento del lenguaje (Chomsky, 1978, 1992, citado por Barón, 214, p. 422). Respecto a la gramática ahormacional, se puede mencionar que describe las estructuras lingüísticas en constituyentes o ahormantes: frase (F), sintagma nominal (SN), sintagma verbal (SV), verbo (V), oración (S), artículo (ART) y nombre (N). Estas, a su vez, equivalen a otros constituyentes:

F

SN + SV

(ART + N) + V

La + niña + V

La + niña + canta

Para transformar F en la oración *La niña canta*, se necesita un tipo de regla de reescritura. Por lo tanto, Chomsky sostiene que, teniendo en cuenta las reglas ahormantes y del lexicón, se crea una estructura profunda (o latente), la cual se convierte en una estructura superficial (o patente) mediante el componente transformacional (Barón, 2014, p. 423).

En ese sentido, en este primer modelo de Chomsky (1965), se propone una dicotomía: la estructura profunda (EP) y la estructura de superficie (ES). La primera, semánticamente, representa de manera inmediata la información de la oración, la cual se asocia con la EP, que reproduce fonológicamente la oración a través de reglas transformacionales.

En una misma cadena lingüística, ya sea oración o grupo de oracional, se constituyen dos tipos de representación mental: la estructura profunda y estructura superficial. Ambas son estructuras abstractas que pertenecen a la competencia lingüística. Al respecto, Barón (2014) señala lo siguiente:

La estructura profunda está constituida por proposiciones que expresan juicios simples en forma de sujeto-predicado, reflejando así la forma natural en que se organiza el pensamiento. En consecuencia, para comprender o producir una frase se debería encontrar primero el orden natural de los pensamientos que la subyacen, accediendo a su estructura profunda. La estructura superficial es la representación mental de una cadena lingüística que es interpretada por el sistema fonológico para generar la cadena de sonidos correspondientes al habla; de manera que la estructura superficial y la frase pronunciada no son la misma cosa. (Chomsky, 1969, 1992)

Finalmente, el componente transformacional hace uso de reglas transformacionales³ que se aplican de acuerdo con su posición en una expresión.

³Son aquellas que permiten que un segmento o de una estructura oracional cambie otra (denominadas transformaciones segmentales y oracionales). Existen diversas clases de transformaciones: las eliminantes, adicionantes y transposicionales (Chomsky, 1969, 1992)

Las reglas transformacionales son el tachado, la inversión de posiciones, la reordenación, la colocación, el remplazo y la adición. Por ejemplo, la estructura profunda *Observo a una mujer más alta que Rosa y más alta que María* puede convertirse, mediante el tachado, en *Observo a una mujer más alta que Rosa y que María*.

- b. **Componente semántico:** es un conjunto de reglas semánticas no determinadas que asignan significados a la EP convirtiéndola en una representación de significado, es decir, genera a la EP una interpretación de significado.
- c. **Componente fonológico:** establece la forma fonética de un enunciado que ha sido generada por reglas sintácticas. Asimismo, la conversión de morfemas en fonemas se rige por reglas morfofonémicas y, de este modo, regulan la pronunciación de palabras y enunciados.

Como se especificó en el componente sintáctico, las reglas de reescritura son insuficientes para describir y explicar la gramática de una lengua. Por ejemplo, las oraciones “La carta ha sido escrita por la niña” y “La niña ha escrito la carta” significan lo mismo, con la única diferencia de que una está en voz pasiva y la otra en voz activa. Es decir, las gramáticas de los constituyentes no pueden describir la semejanza de su significado. Por lo tanto, Chomsky señala que la gramática no solo requiere de reglas de reescritura, sino de reglas transformacionales, tales como permutación, supresión, adjunción, entre otras, que van a permitir tener una descripción más explícita.

Otro caso en el que se puede observar el uso de las reglas transformacionales es en el siguiente ejemplo (Nique, 1974, p. 101). Mediante las reglas de escritura, se puede graficar la estructura profunda de la siguiente forma:

Sing. + *el* + *mecánico* + presente 3ra persona sing. + *arreglar* + pl. + *el* + *freno*

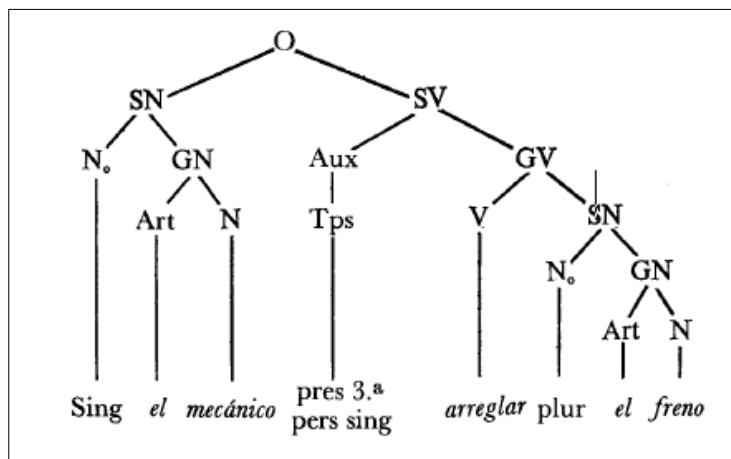


Gráfico extraído de Nique, 1974, p.101

La EP del gráfico puede devenir en dos oraciones, o también se podría decir que son estructuras superficiales (ES):

- Oración activa: El mecánico arregla los frenos.
- Oración pasiva: Los frenos son arreglados por el mecánico.

Para conseguir las oraciones anteriores, es necesario someter la EP a algunas transformaciones. La oración activa se obtiene luego de usar las reglas de transformación de concordancia en cada SN y una transformación afijal en el SV. La oración pasiva se logra después de permutar los dos SN, introducir *ser* y el morfema participio pasado (pp), e introducir *por* delante del SN.

Es decir, se formulará la oración pasiva del siguiente modo:

$$\text{TP: SN}_1 + \text{Aux} + \text{V} + \text{SN}_2 \Rightarrow \text{SN}_2 + \text{Aux} + \text{«ser + pp»} \\ + \text{V} + \text{por} + \text{SN}_1$$

Un aspecto relevante de las reglas de transformación es que permite al lenguaje ser más “económico”. Por ejemplo, no es necesario decir “La crítica que hace José de Rosa es irreproducible” si solo se podría construir la oración “La crítica de José es irreproducible”. Asimismo, las transformaciones hacen más fácil la comunicación, porque permiten decir frases como “Juan ama a María”, “es Juan quien ama a María” y “es a María a quien Pablo ama”. Las anteriores pueden ser comprendidas a pesar de no tener el mismo orden de los elementos, ya que la comprensión de los hechos sintácticos exige la comprensión de su función en la comunicación.

3.2. Teoría de Principios y Parámetros

La evolución empírica de la teoría lingüística genera que Chomsky se cuestione sobre la existencia de reglas en el lenguaje, las cuales se ven sometidas a un proceso de simplificación. Esto se debe a que él considera que el objeto de la gramática es la lengua-I (interna) y no la lengua-E (externa). Es decir, “el sistema mental de la facultad del lenguaje propia del nativo que ha adquirido su lengua va proponiendo una progresiva eliminación de reglas” (Miranda, 2005, citado por Ibarra, 2018). En estos nuevos ajustes de la propuesta, se elimina el concepto de “regla”, la cual se denomina Teoría de Principios y Parámetros (TPP). Este modelo es la última versión de la Gramática Generativa. La TPP aborda la estructura del lenguaje teniendo en cuenta que la investigación lingüística es explicar y describir el lenguaje en general y las lenguas particulares que reflejen su facultad cognitiva. Además, tiene como finalidad establecer las propiedades en común de las lenguas y los límites dentro de ellas. Ello está relacionado

con el “Problema de Platón”, ya que se intenta evidenciar qué estructuras lingüísticas son posibles o no en la investigación lingüística.

Por un lado, los principios son los mecanismos básicos para todas las lenguas (sistema universal), los cuales son conocidos por los hablantes debido a su facultad lingüística innata. De este modo, se explicaría el hecho de que los niños tengan la capacidad de adquirir la lengua sin instrucciones y experiencia. Asimismo, sus fundamentales características son las siguientes: tienen carácter universal, ya que reflejan las propiedades generales de las lenguas del mundo (Gramática Universal (GU)); y son innatos, debido a que forman parte del hablante, es decir, de la dotación genética del conocimiento lingüístico. Algunos de los principios son la teoría del ligamiento, la teoría del caso, la teoría temática, la teoría del movimiento, el principio de dependencia de la estructura, entre otros. Respecto a este último, se ejemplificará con el siguiente caso:

(1)

a. Renato jugó fútbol con sus amigos.

b. ¿Jugó Renato futbol con sus amigos?

Como se puede observar en (1), se obtiene una oración interrogativa (1b) modificando el orden de la segunda palabra de (1a) en orden lineal. Este ejemplo da cuenta de que el conocimiento del hablante se basa en las relaciones estructurales del enunciado y no en su orden secuencial. No obstante, dicha regla no es adecuada para todos los casos como el siguiente:

(2)

a. La niña comió la galleta.

*b. * ¿Niña la comió la galleta?*

En (2), se ha realizado la misma modificación que (1), pero se evidencia que para obtener una pregunta no solo se necesita saber la categoría sintáctica de los términos, sino sus relaciones estructurales en la oración. Por lo tanto, se afirma que los principios no son particulares de una lengua determinada.

Por otro lado, los parámetros son aquellos mecanismos que difieren en las lenguas, ya sea por sus aspectos fonológicos, léxicos o sintácticos, y las hace diferentes de otras. Dicha teoría permite explicar y predecir las posibles o no posibles combinaciones de la estructura gramatical. Además, es preciso mencionar que en la TPP no se considera la noción de *regla*, y se elimina las nociones de EP y ES. Para ejemplificar la variación paramétrica, se ha elegido dos tipos de funciones: (a) el parámetro de núcleo y (b) el parámetro del sujeto nulo.

- (a) Establece el orden de los elementos dentro de una construcción oracional dependiendo de la posición que ocupan los núcleos: *Compraron el carrito al niño* / **Al niño compraron el carrito*. El parámetro del núcleo inicial corresponde al español y, posiblemente, al inglés o francés. En cambio, no sirve para las lenguas como el chino o japonés, donde el núcleo sigue a sus complementos, es decir, al final.
- (b) Se refiere a la omisión o no del sujeto dentro de una oración, por ejemplo, el castellano y el inglés. En este último, el sujeto no es opcional dentro del enunciado.

Por lo tanto, el estudio de la adquisición del lenguaje, considerando la TPP, se basa en el enunciado de que “un número de principios lingüísticos universales son innatos en el niño, y que este tiene que aprender solo los valores de los parámetros y un léxico para una lengua particular” (Wexler, 1993, citado por Lagunilla y Anula, 1995, p. 65).

Finalmente, dicha teoría, que se desarrolló a partir de la década de los ochenta, presume un quiebre con la primera versión de la gramática generativa y con la idea tradicional de que las lenguas no poseen reglas ni construcciones gramaticales significativas teóricamente. Por el contrario, este modelo de PP comprende un conjunto de principios universales y unos parámetros que son un conjunto de alternativas para determinar esos principios. En otras palabras, los parámetros evidencian las limitaciones que distinguen las distintas lenguas naturales. Se podría interpretar que una gramática de L es un grupo de reglas si se entienden los principios de la Gramática Universal (GU) tal y como se encuentren parametrizados para L.

La Gramática Universal se entiende como un sistema de principios, muchos de los cuales están asociados con parámetros, fijados por medio de la experiencia. Una vez que se han establecido los valores de los parámetros funciona todo el sistema. (Miranda, 2005, p. 91, citado por Ibarra, 2018)

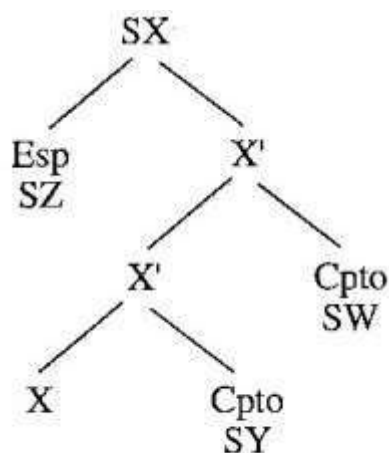
Asimismo, la Teoría de Principios y Parámetros está conformada por tres componentes: un sistema cognitivo y dos sistemas de actuación (sistema conceptual-intencional (C-I) y sistema articulatorio-perceptual (A-P)). El primero consta de un *sistema computacional* (SC) y un *lexicón*. Este último especifica qué elementos puede seleccionar el SC para formar expresiones lingüísticas (forma lógica y forma fonética). Según Miranda, la GU está compuesta por una única regla transformacional “*muévase- α* ” y un conjunto de subsistemas: la *teoría de la X con barra* y la *teoría temática* en la EP, la *teoría del caso* y la *teoría de ligamiento* en la ES.

Para entender mejor los subsistemas de la GU, se explicará brevemente uno de ellos, por ejemplo, la *Teoría X'*, en el cual X es igual a categorías léxicas y funcionales. Asimismo, constituye tres niveles de proyección ordenados: nivel máximo X", nivel intermedio X' y cero X. En el caso de que un núcleo tenga más de un complemento, el

nivel intermedio puede repetirse. En ese sentido, el diagrama de formato estándar es el siguiente:

1. Categoría máxima $X'' \rightarrow$ Especificador X'
2. Categoría intermedia $X' \rightarrow$ X Complemento*

El Especificador y el Complemento son elementos dentro del esquema que presentan un valor relacional con X' y el núcleo, en el cual puede aparecer más de un complemento dependiendo de los argumentos del núcleo. Esto se refleja reiterando X' por cada complemento o subcategorías que tenga el núcleo, como en el siguiente esquema:



Además, en la TPP se considera el léxico como el elemento fundamental de la gramática debido a que la información que se utiliza para la elaboración de las construcciones oracionales se halla en él y se emplea para construir la estructura final de dicha oración.

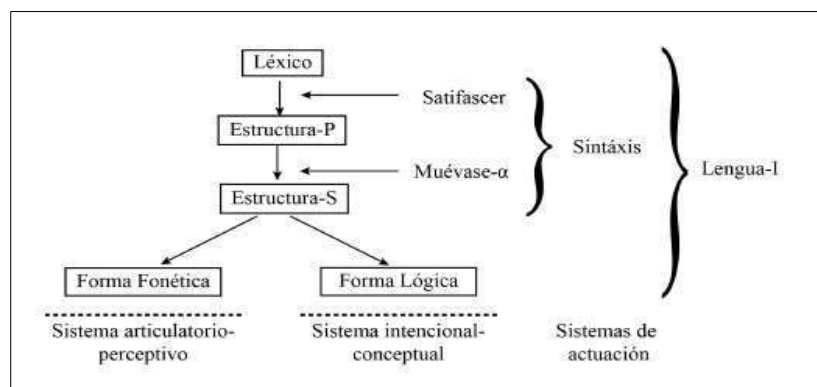


Gráfico extraído de Eguren & Fernández (2004, p. 103)

3.3. Competencia lingüística y actuación lingüística

De acuerdo a López Morales (1974) citado por Torres (1992), el modelo generativista es una teoría lingüística que explica la capacidad del ser humano que tiene para manejar lenguas según sus condiciones y su respectiva naturaleza. Asimismo, se relaciona con mecanismos lingüísticos que permiten explicar la facultad del habla. Chomsky (1970) señala que dicha teoría lingüística aborda la idealización de un hablante-oyente, quien tiene que ser competente en su lengua, y tiene características inherentes y comunes a los demás que no depende del contexto social, cultural o comunicativo al que pertenece. Es decir, debe saber su lengua a la perfección sin verse afectado por factores sin valor gramatical, como limitaciones de memoria, distracciones, entre otros). Además, considera que la teoría lingüística es mentalista debido a que pretende revelar la realidad mental subyacente en la conducta concreta. Para ello, es fundamental hacer una distinción entre competencia y actuación. Dicha dicotomía tiene su origen en la propuesta de Saussure entre lengua y habla.

Por un lado, la competencia lingüística, de acuerdo a Chomsky, en su modelo del 65, es la capacidad innata que tiene todo ser humano para poder expresarse y comunicarse. Es decir, se refiere al conocimiento implícito, interiorizado y abstracto que

posee el hablante oyente sobre su lengua, la cual se sirve de la gramática para ser descrita. Entonces, se debe tener una gramática adecuada que asigne a las construcciones oracionales una descripción de su estructura que evidencie cómo el hablante oyente entiende esa oración, en este caso, la Gramática Generativa. Asimismo, la competencia se centra en las operaciones gramaticales interiorizadas del hablante y se activan teniendo en cuenta el desarrollo de su capacidad coloquial.

Por otro lado, la actuación se refiere a cómo interpretar y comprender las oraciones según el uso de la lengua en situaciones concretas. Asimismo, se señala que la actuación se entiende como la conducta lingüística del individuo, es decir el uso, y que está determinada por las convenciones sociales u otros factores culturales y emocionales. Para entender esta noción, es preciso diferenciar entre la aceptabilidad y la gramaticalidad. La primera hace referencia a las oraciones que son más probabilidad de ser aceptadas, más fáciles de entender y pueden ser perfectamente naturales en un grupo social, y pertenecen al estudio de la actuación. La segunda se refiere a las oraciones que están bien formadas, y están generadas por las reglas y los principios de la gramaticalidad. A pesar de la distinción, es importante destacar que la gramaticalidad contribuye a determinar la aceptabilidad de la oración.

COMPETENCIA	ACTUACIÓN
Facultad de lenguaje	Producción y comprensión real de la lengua en situaciones concretas
Conocimiento	Uso
Interiorizado	Exteriorizado
Conocimiento intuitivo	Conocimiento explícito
Abstracción idealizada	Reflejo imperfecto de la competencia

Cuadro adaptado de Alexopoulou (2012, p. 43)

3.4. Desarrollo del lenguaje

El término lenguaje se entiende como la capacidad que permite transmitir ideas o experiencias, y entender la de otros, a través de la ejecución, percepción y articulación de sonidos. Entre una de las teorías de adquisición de la lengua, el innatismo considera que los seres humanos pueden desarrollar el lenguaje de una forma innata. Es decir, cuentan con esa capacidad desde el nacimiento que es independiente de otras facultades cognitivas. Al respecto, los niños tienen un progreso rápido durante la adquisición del lenguaje. En edad escolar, pueden desarrollar la lectura y el habla en diferentes contextos sociales y comunicativos, pero ese no es el límite. El desarrollo lingüístico se produce durante toda nuestra vida. Igoa afirma lo siguiente:

En un día cualquiera empleamos una buena porción de nuestro tiempo en proferir cientos de miles de palabras organizadas en oraciones, discursos y conversaciones. Todo eso lo hacemos sin ningún esfuerzo aparente, [...]. Sin embargo, el uso del lenguaje es una actividad enormemente compleja que requiere una equilibrada coordinación de capacidades mentales muy diversas y un despliegue de habilidades perceptivas y motoras que han de sincronizarse con extrema precisión. (Igoa, 1995, p. 353)

Los niños después de los 2 años de edad inician la etapa de producción de juntar términos para formar sus primeras frases. Es decir, se puede considerar la existencia de una sintaxis de forma sistemática. Ello permite que los niños puedan comunicarse con su entorno. Por lo tanto, el desarrollo gramatical se produce durante los años preescolares y se irá convirtiendo en una gramática adulta de acuerdo a la edad del individuo.

El desarrollo de la sintaxis, en los niños entre 5-8 años, se evidencia a través de la cantidad de morfemas que emplean en una expresión. En otras palabras, mientras el niño utilice más elementos o accidentes gramaticales en las oraciones, estas serán más complejas. Ello reflejaría la complejidad de las oraciones o frases que los niños producen. Sin embargo, Owen (2003, p. 29) señala que no se podría aplicar lo mismo con los

adultos, debido a que ellos ya tienen un dominio mayor del uso de accidentes gramaticales. Entonces, las producciones escritas de los mismos no pueden ser medidas solo en base a morfemas, ya que teóricamente los resultados no serían precisos, sino teniendo en cuenta las proposiciones más elaboradas que reflejan una mayor madurez, como las reglas de subordinación.

Para fines de este trabajo de investigación, se enfatizará el desarrollo del lenguaje en los adolescente y adultos. Al respecto, Berko y Gleason (2010) mencionan que estos individuos para adaptarse a las situaciones sociales pueden aprender un vocabulario extenso sin ningún problema. Por ejemplo, en las instituciones educativas, suelen enseñar mecanismos y técnicas para procesar y producir textos, o expresarse en público.

Para poder producir unas expresiones lingüísticas hace falta algo de práctica; tanto los adolescentes como los adultos ensayan mucho, practicando lo que uno diría en una determinada situación esperada o revisando lo que uno *dijo*, pero podría haber expresado de otra manera (Grimshaw y Holden, 1976, citado por Berko y Gleason, p. 461, 2010).

De acuerdo a Berko y Gleason, los registros y habilidades lingüísticas particulares de los jóvenes y de los adultos son diferentes al progreso del lenguaje de los niños en la infancia, ya que conforme va incrementado la edad el registro se vuelve más refinado y formal. Eso depende mucho de la necesidad a la que se encuentran expuestos, es decir, la adquisición del lenguaje se genera por la necesidad de comunicarse según la etapa en la que se encuentre el individuo. Asimismo, otra distinción referente al estilo del lenguaje se evidencia entre mujeres y hombres. Tannen (1990, citado por Berko y Gleason, 463, 2010) precisa que “las mujeres utilizan, por regla general, el lenguaje para relacionarse, mientras que los hombres lo utilizan para competir”.

3.4.1. Desarrollo de la competencia escrita

En tiempos medievales, en latín, la escritura era considerada solo como un medio de transcripción del habla y la oralidad era el principal objeto de estudio. Sin embargo, actualmente, tanto el habla como la escritura, se consideran códigos autónomos y distintos que tienen sus propias características concretas. Por su parte, el código escrito presenta mayor complicación para su adquisición y es más formal, ya que no es solo una transcripción del habla. Owens (2003) menciona que, conforme van obteniendo más edad, los alumnos incorporan a su repertorio estructuras sintácticas más elaboradas superando al habla.

El proceso de aprender las construcciones sintácticas es extenso y lento. Tal es el caso de los niños cuando aprenden a interpretar los símbolos empleados en la escritura, debido a que, para ellos, una letra inicial de una palabra representa un término completo: <m> significaría *mamá*. En una siguiente etapa, los niños ya pueden representar las sílabas, pero suelen olvidarse de las vocales, ya que restan importancia a las demás letras: (crr = carro). Respecto a esto, Owens (2003) menciona:

Si los niños o adolescentes centran todos sus esfuerzos en un aspecto determinado de su escritura (acentuación, vocabulario, tema o contenido, estructura, etc.) corren el riesgo de descuidar otros y provocar errores en el deletreo, la ortografía o la calidad de la letra. (p. 364)

Vieiro *et al.* citado por Bartolomé (2016), en un estudio, muestran un caso sobre el proceso de composición en niños entre 10-14 años de edad. Estos estudiantes que elaboraban de 3 a 5 esquemas de contenido en la oralidad solo elaboraban de 1 a 3 esquemas en la escritura. Ello se debió a que su concentración se enfocaba en aspectos superficiales y no en significado de las composiciones. Caso contrario sucede en los adultos, debido a que estos planifican con anticipación sus escritos.

Por lo tanto, se puede deducir que, según se incrementa la edad cronológica, los estudiantes (niños, adolescentes y adultos) no solo aumentan su planificación en la producción escrita sino el número de palabras que escriben por cláusulas. Por ejemplo, Owens, en un estudio, muestra los resultados del promedio de longitud de la cláusula escrita de un grupo de alumnos entre 8-17 años: 8 años (6,5), 13 años (7,7) y 17 años (8,6). Como se evidencia, hay un aumento en el promedio según la edad.

Para la adquisición de la escritura, Bartolomé (2016, p. 71) propone cuatro fases importantes que nos ayudan a entender este proceso en los niños:

- Fase de preparación: se aprenden los aspectos físicos.
- Fase de consolidación (7 años): empieza la escritura empleando las estructuras del lenguaje oral.
- Fase de diferenciación (10 años): se presenta la diferencia entre el habla y la escritura, la cual adquiere rasgos gramaticales específicos.
- Fase de integración (entre 10 y 18 años): la escritura se integra suficientemente en el individuo, la cual sale a relucir cuando resulte deseable.

Las etapas del desempeño y del desarrollo de la escritura se presentan de manera más detallada en la siguiente tabla.

Tabla 1: Fases del desempeño de la escritura

Etapas 1	Escrituras presilábicas indiferenciadas	Igual serie de grafías, no importa el enunciado que el niño se propone a escribir. Las grafías pueden ser convencionales, pseudoconvencionales o garabatos
	Escrituras presilábicas diferenciadas	Los enunciados significativamente diferentes tienen series gráficas diferentes.
Etapas 2	Escrituras silábicas	La representación gráfica se corresponde con la sonoridad del enunciado, es decir que la sílaba es la unidad del análisis sonoro.

Etapa 3	Escrituras alfabéticas	Se establece una correspondencia entre el enunciado y la producción gráfica a través del análisis sonoro del enunciado
----------------	------------------------	--

Cuadro adaptado de Cortés, N. (1992, p. 63, citado por Ibarra, 2018)

3.5. Madurez sintáctica

Considerando las bases teóricas de la gramática generativo-transformacional y la propuesta de Chomsky (1986) sobre un lenguaje-I de los seres humanos, la cual se entiende como aquella representación cognitiva o conocimiento mental inconsciente que el sujeto tiene de su lengua, la noción de madurez sintáctica se vincula estrechamente con el de competencia lingüística, ya que, de acuerdo a Hunt (1965), se concibe la madurez sintáctica como la facultad que tiene el hablante para construir estructuras oracionales de mayor complejidad a través de procesos transformacionales. También Mónica Véliz (1999) define esta teoría:

Como la facultad para elaborar unidades sintácticas estructuralmente complejas”. Es decir, dicha complejización de una estructura aumenta a medida que aumenta la cantidad de palabras empleadas en la composición, el número de cláusulas subordinadas y la cantidad de modificadores (adjetivos, posesivos, frases preposicionales, aposiciones) que se incluyen en una construcción oracional. (Véliz, 1999, citada por Torres, 1992)

La cantidad de transformaciones utilizadas para la producción de una estructura oracional permitirá analizar la complejización sintáctica y la aplicación de procesos transformativos determinará el grado de madurez que presenta dicha estructura. Dicho de otro modo, cuando el sujeto va incluyendo procesos transformativos a una oración básica, la convierte en una oración más compleja. Esta complejidad permite analizar y evaluar el grado de madurez sintáctica que tiene el sujeto. Por otro lado, las reglas transformacionales describen operaciones de elisión, sustitución, traslado e inserción. Asimismo, pueden ser aplicadas un número indeterminado de veces y, de ese modo,

lograr que oraciones simples se transformen en oraciones complejas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el número de transformaciones debe ser necesario debido a que una mayor complejidad de la unidad sintáctica puede originar la incomprensión del mensaje. Para Hunt, los procesos transformacionales más adecuados para establecer el nivel de madurez sintáctica son (1) la inserción de construcciones oracionales como modificadores de los sintagmas nominales de la oración y (2) la reducción de una construcción oracional a una cláusula que funcione como nombre.

Una manera de realizar inserciones es transformar y reducir las oraciones básicas en modificadores de un solo sustantivo. Veamos el siguiente ejemplo propuesto por Bartolomé (2016, p. 17-18).

Oraciones dadas	Transformaciones de un alumno de 4° de Primaria	Transformaciones de un alumno de 2° de Bachillerato
El marinero era alto. El marinero era bastante feo. El marinero tenía una cojera. El marinero les había ofrecido un premio. El marinero finalmente fue a cubierta.	El marinero era alto y bastante feo y tenía una cojera. Él les había ofrecido un premio. Finalmente él fue a cubierta.	El marinero alto, bastante feo y con una cojera que les había ofrecido un premio, finalmente fue a cubierta.

Cuadro extraído de Bartolomé (2016, p. 17)

Del cuadro anterior, se observa que los estudiantes del 2° de Bachillerato han realizado un mayor número de transformaciones hasta escribir una sola oración, mientras que los de 4° de primaria han elaborado varias oraciones. Por lo tanto, a medida que aumenta la edad o la escolaridad de los estudiantes, se incrementa la complejidad de las construcciones oracionales.

Respecto al corpus de este trabajo, se pudo identificar que la redacción de un alumno de pregrado (texto 1) y un alumno de EPE (texto 2) presentan diferencias en la complejidad de sus oraciones.

Texto 1

Mi nombre es Josselyn Julietd Condori Oliva. | Tengo 17 años de edad. | Ingresé a la UPC para ser una profesional en la carrera de derecho. | Estoy en el primer ciclo de mi carrera. Me gusta esta carrera. | Es muy interesante. | Mis hobbies son leer, escuchar música y practicar idiomas. | Me considero un apersona social, amable y servicial. | Mi grupo y yo escogimos la pederastia pues es un tema muy polémico y todos hemos visto una noticia sobre este tema. | [...]

Texto 2

El proyecto de RSE “Ally Micuy” de la compañía minera Antamina S.A. mantiene una lucha contra la pobreza en la región Ancash. | La empresa se enfoca en cambiar lo que venía haciendo y obtener un valor empresarial a través de direccionar sus esfuerzos hacia la población. | Es así como se establece en la región dos factores importantes. | En primer lugar, el compromiso de Antamina con las comunidades pobres de la región con gran índice de desnutrición [...]

De acuerdo a los fragmentos presentados de cada estudiante, se observa que el alumno de EPE ha elaborado oraciones más complejas, debido al mayor número de transformaciones que ha empleado, mientras que el alumno de pre presenta oraciones menos complejas, es decir, básicas.

Una de las hipótesis establecidas por Hunt (1977) sobre la madurez sintáctica es “el número de consolidaciones”. Ella se interpreta como la facultad de los escolares para usar una mayor cantidad de transformaciones. Esto se refleja como la capacidad que facilita incrementar la cantidad de elementos oracionales tanto en EP y ES. Este proceso gradual irá en aumento dependiendo de la edad y la escolaridad. En las investigaciones de Hunt, se ha evidenciado que la frecuencia, con la que se utilizan los modificadores ligados, aumenta conforme progresa la forma expresiva del estudiante y, por ello, son válidos los índices para el desarrollo sintáctico.

3.5.1. La medición del desarrollo sintáctico

Para Torres (1992), conocer las fases de desarrollo que experimentan los alumnos en los cursos, mejorar la calidad de sus expresiones, así como detectar posibles deficiencias y poder eliminarlas, ha conducido a que varios lingüistas y pedagogos se interesen por analizar y medir la complejización sintáctica. Para ello, se ha empleado procedimientos cuantitativos y cualitativos.

Por un lado, en relación con la medida cualitativa, Torres (1992) menciona que los generativistas investigan la formación de una oración superficial iniciando de la estructura profunda y miden dicha complejidad mediante las transformaciones que se hayan realizado, es decir, determinan la relación entre la cantidad de transformaciones y el nivel de complejización sintáctica. Otra forma de medición cualitativa son las evaluaciones de producción, comprensión y memoria directa, las cuales establecen una relación entre la madurez sintáctica y la mayor o menor dificultad para entender, producir y recordar de diferentes oraciones. Al respecto, Torres menciona lo siguiente:

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. (Torres, 1992, p. 52)

Por otro lado, la madurez sintáctica también puede ser medida a través de procedimientos cuantitativos. En otras palabras, la complejidad estructural de las oraciones puede ser explicada mediante evaluaciones estadísticas, así que la información se muestra en cifras, puntajes promedio, entre otros.

3.5.2. Índices propuestos por Kellogg Hunt para medir la madurez sintáctica

Antes de la propuesta de Hunt, Dorothy MacCarthy (1954) estableció algunos índices que sirvieron como medidas cuantitativas. A partir de ello, Hunt planteó nuevos índices para evaluar la complejidad sintáctica, los cuales son divididos en dos grupos y en dos unidades fundamentales de análisis. De acuerdo a Torres (1999), la primera de ellas es la unidad terminal (UT). Esta se define como la forma más corta o pequeña en que puede dividirse un fragmento del discurso sin dejar partes como residuo. La segunda es la cláusula (CL). Esta se entiende como un sujeto o conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o conjunto finito de verbos coordinados. Es decir, este concepto en español se entiende como oración principal o subordinante y oraciones subordinadas.

Los índices propuestos por Hunt (1965) han demostrado su confiabilidad para medir la madurez sintáctica de estudiantes (cf. Muñoz & Véliz, 1983). El autor, como se mencionó en el párrafo anterior, consideró los índices en dos grupos: índices primarios e índices secundarios.

Índices primarios

- Promedio de longitud de la unidad terminal (PAL/UT). Se divide el total de palabras de cada texto entre el total de unidades terminales del mismo.
- Promedio de la longitud de la cláusula (PAL/CL). Se divide el número total de palabras entre el total de cláusulas.
- Promedio de cláusulas por unidad terminal (CL/UT). Se divide el número total de cláusulas entre el total de unidades terminales del texto. Además, este índice siempre es mayor que uno, porque en cada UT hay por lo menos una cláusula.

Índices secundarios

- **Índices secundarios clausales**

- Promedio de cláusulas sustantivas por unidad-t (CL.SUST/UT). Se divide el total de cláusulas sustantivas entre el total de UT. Este índice obtiene la frecuencia con que aparecen cláusulas sustantivas por UT.
- Promedio de cláusulas adjetivas por unidad-t (CL.ADJ/UT). Se divide el total de cláusulas adjetivas entre el total de UT. Este índice calcula la frecuencia con que se insertan cláusulas adjetivas en las UT.
- Promedio de cláusulas adverbiales por unidad-t (CL.ADV/UT). Se divide el total de cláusulas adverbiales entre el total de UT. Este índice mide la frecuencia con que se incrustan cláusulas adverbiales por UT.

- **Índices secundarios no clausales**

- Promedio de adjetivos calificativos por unidad-t (ADJ. CALIFICATIVOS/UT). Se divide el total de adjetivos calificativos entre el total de unidades-t. Este índice indica la frecuencia con que aparecen adjetivos calificativos en las frases nominales incluidas en las UT.
- Promedio de frases preposicionales por unidad-t (FRASES PREP/UT). Se divide el total de frases preposicionales entre el total de UT. Este índice expresa la frecuencia de aparición de frases preposicionales en las frases nominales.
- Promedio de adjetivos posesivos por unidad-t (POSESIVOS/UT). Se divide el total de posesivos por el total de UT. Este índice muestra la frecuencia de aparición de adjetivos posesivos en las UT.
- Promedio de aposiciones por unidad-t (APOSIC/UT). Se consigue dividiendo el total de aposiciones de cada texto entre el total de UT.

De lo anterior, se infiere que la complejidad sintáctica se puede medir por medio de procedimientos cualitativos y cuantitativos. Se puede medir cualitativamente si se considera la oración como objeto de estudio, donde se segmentan las frases gramaticales como los constituyentes que la conforman, es decir, solo se distinguen entre oraciones simples y complejas. En cambio, si se considera medir la madurez sintáctica con un método cuantitativo, hay que tener en cuenta el número de transformaciones de las oraciones, es decir, el proceso de conversión de la estructura profunda a la estructura de superficie. Por ello, en lo que respecta a esta investigación, el estudio de la madurez sintáctica en estudiantes de pregrado y estudiantes EPE da lugar a que se pueda hacer mediciones con ambos tipos, pero para fines del trabajo se empleará las técnicas cuantitativas, ya que se basan en pruebas estadísticas que arrojan resultados más confiables. Sin embargo, no se puede desconocer que también se podría realizar un trabajo cualitativo.

3.5.3. Aspectos sintácticos

Para un mejor entendimiento, en las siguientes líneas, se precisarán y explicarán cada una de las categorías empleadas en los índices de madurez sintáctica propuestos por Hunt.

Primero, la sintaxis se define como aquella estructura conformada por unidades sintácticas de distintas clases, también conocida como categorías (verbo, nombre, adjetivo, adverbiales, preposición, sintagmas, etc.). Tiene la función básica de agrupar dichos elementos para formar constituyentes simples o complejos. Por ejemplo, la combinación de palabras puede formar una oración simple o compuesta (Fernández y Anula, 1995, p.319).

Unidad mínima terminal (UT)

Hunt (1965) la define “como “mínima” por ser la proporción más corta en la que se pueda dividir el discurso sin dejar fragmentos de oración aislados como residuo y “terminal” porque es aceptable gramaticalmente que inicie con mayúscula y acabe con punto (seguido o final) o signo interrogativo o admiración” (p. 189). Es decir, la unidad terminal está conformada por una cláusula principal o por una cláusula principal más una subordinada o subordinadas. Por lo tanto, las UT constituyen oraciones simples y oraciones compuestas por subordinación (*María entregó el trabajo, La casa donde nació es hermosa*). También, se incluyen las oraciones coordinadas y yuxtapuestas, en las que se pueden encontrar dos o más UT (*Se levantó y se fue a trabajar, Pedro ríe, Ana llora*). Es preciso aclarar que las oraciones coordinadas se han segmentado como unidades terminales diferentes.

Cláusula (CL)

Según Torres (1992), se entiende como “un sujeto o un conjunto de sujetos coordinados con un verbo en forma personal o un conjunto de verbos en forma personal coordinados”. Asimismo, se han considerado los verbos en forma no personal (infinitivos, participios o gerundios) como cláusulas, solo aquellos que no pertenezcan a una perífrasis verbal y no tengan complementos que dependan de ellos. Por lo tanto, el término cláusula incluye también oración simple, oración subordinante y oración subordinada.

Cláusula sustantiva (Cl. Sust.)

Las subordinadas sustantivas, llamadas también completivas, se clasifican en dos tipos: subjetivas, sujeto del predicado principal; y objetivas, objeto directo o preposicional. Incluso, se presentan casos en formas no finitas o interrogativas. (Fernández y Anula, 1995, p.319)

Ella dijo *que vendrá mañana*. (objeto directo)

Él creía *que Luis estaba enfermo*. (objeto directo)

Juan insistió *con que llamar*. (objeto preposicional)

Me gusta *comer*. (sujeto)

Se conforma *con llamar*. (objeto preposicional)

Cláusula adjetiva (Cl. Adj.)

Presenta dos propiedades fundamentales: funciona como un modificador de un sustantivo al igual que un adjetivo y puede estar encabezado por los relativos (el cual, quien, cuyos, cuyas, cuanto, donde, como, etc.), el nexos conjuntivo *que* o por un verbo no finito.

Ese muchacho *que ha sido detenido* vive cerca. (relativo)

Busco una amiga *en quien confiar*. (construcción con infinitivo)

Esta era una niña *llamada Rous*. (construcción con participio)

Esta cubierta de arena *formando* las playas. (construcción con gerundio)

Cláusula adverbial (Cl. Adv.)

Está constituida por elementos que se encuentran adjuntos al sintagma verbal. Se puede agrupar en dos: adjunto del SV y adjunto a toda la oración principal. Para el primero, pertenecen los adverbios de lugar, tiempo y modo (donde, cuando, como, etc.). El segundo grupo incluye los causales, finales, concesivas y condicionales (porque, para que, aunque, si, etc.). Asimismo, se han considerado los verbos no personales.

Llamé cuando se produjo el accidente. (temporal)

Pasé por *donde vive Rosa*. (lugar)

Acepta los problemas *como vengan*. (modo)

No iré a la playa *ya que estoy resfriado*. (causal)

Salieron al parque *para que los niños jueguen*. (finalidad)

Si sale el sol, iremos a la playa. (condicional)

A pesar de lo que digas, no te hará caso. (concesiva)

Lo explicó *de manera que todos entendieron*. (consecutiva)

Aprobó el curso *estudiando* toda la noche. (modo)

Ellos se perdieron *al viajar*. (tiempo)

Adjetivo calificativo

Por un lado, semánticamente, se caracteriza por tener la propiedad de modificar al nombre. Antepuesto o pospuesto da lugar al cambio de significado. Los adjetivos que preceden al nombre tienen una lectura apositiva, mientras que los pospuestos poseen una lectura restrictiva, por ejemplo: La *triste* doctora (humilde) / Una doctora *triste* (apenado). Asimismo, para esta categoría, se ha tomado en cuenta participios que cumplen la función de adjetivo.

Adjetivo posesivo

Es un tipo de determinante que modifica al nombre o sustantivo otorgándole un sentido de posesión o pertenencia (mi, tu, su, mis, sus, tus, tuyos, tuyas, suyos, nuestras, etc.). Al igual que los calificativos, pueden preceder al nombre (*Mi* casa) o cumplir la función de atributo de un núcleo verbal (Esta casa es *mía*).

Frases preposicionales (FP)

Como es de conocimiento, la Nueva Gramática de la Lengua Española (2010) enumera 23 formas de preposiciones: *a, de, con, sin, ante, bajo, cabe, contra, desde, en, entre, hacia, para, por, hasta, so, según, sobre, tras, durante, mediante, versus* y *vía*. Estas son unidades que dependen de las categorías gramaticales, ya que por sí solo no cumple ninguna función, más que solo extender el sustantivo como un término adyacente: El recuerdo *de* la guerra, La marcha *contra* la opresión, El debate *entre* los candidatos, etc. Sin embargo, las locuciones prepositivas o preposicionales son agrupaciones de términos que en conjunto presentan un sentido y función gramatical, por ejemplo, Todo terminó *por culpa de* él, El expresidente se encuentra *bajo pena de* arresto, etc. Al respecto, Ueda (1990) ha clasificado tres tipos de frases prepositivas considerando otros aspectos:

Tipos de frases preposicionales

Adjetivos + prep. <i>fuera de, lejos de, junto a, delante de, etc.</i>	Participio pasado, adjetivos u otras categorías gramaticales + prep. <i>Debido a, referente a, etc.</i>	Prep. + nombre + prep. <i>A fines de, al lado de, de acuerdo con, a través de, etc.</i>
---	--	--

Adaptación de Ueda, 1990

Estos tipos de frases preposicionales tienen un significado más concreto y puede ser reemplazado por una sola preposición, por ejemplo, en No tengo nada que declarar *en relación con* el tema puede sustituirse por *sobre*. Sintácticamente, se puede encontrar FP que varían: en consideración (*a/con*), por amor (*a/de*), (*en/con*) relación a etc., o la pluralización a (*fin/fines*).

Las aposiciones

Son aquellas que aportan información sobre el concepto o término expresado por otro sustantivo, uno seguido del otro: Renato, *su secretario*, no supo cómo regresar; Rosa, *aquella mujer atormentada*, abandonó súbitamente la ciudad, etc. Generalmente, se han segmentado aquellas aposiciones explicativas, las cuales se encuentran entre comas.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Con el propósito de lograr el objetivo planteado, el cual es determinar la madurez sintáctica de los alumnos de pregrado y EPE en sus producciones escritas, se ha propuesto el siguiente enfoque metodológico.

4.1. Tipo de diseño de investigación

En el presente trabajo, se utilizó el enfoque cuantitativo, puesto que se examinó los datos de forma numérica, es decir, estadísticamente con la finalidad de presentar cifras exactas y certeras, y determinar si son aceptadas o rechazadas. Al respecto, Hernández, Baptista y Fernández:

El enfoque cuantitativo (que representa, como dijimos, un conjunto de procesos) es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. (2014, p. 4)

El tipo de estudio es de índole descriptiva⁴ debido a que se definió qué conceptos o qué variables, sobre qué o quiénes se recolectarán los datos que se emplearon en el estudio. Best (1970), citado por Monroy y Nava (2018) sostiene que: “Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o

⁴ “Busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández, Baptista y Fernández, 2014, p. 92).

procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente” (p. 103). Por ejemplo, en esta investigación, se especificaron los niveles de madurez sintáctica en la redacción escrita de alumnos ingresantes a pregrado (PRE) y estudiantes que pertenecen al módulo Estudios Profesionales para Ejecutivos (EPE).

Por otro lado, se trazó un diseño de investigación transeccional, ya que la recolección de datos se realizó en un momento y tiempo único. Asimismo, se utilizó el tipo de diseño correlacional⁵. Para ello, primero, se midió las variables determinadas en el estudio. Luego, se las cuantificó y analizó y, por último, se estableció el vínculo que hay entre ellas. En este contexto, si la correlación fuera positiva, se deduciría que los alumnos que tenían promedios altos en una de las variables, también, los tienen en la otra variable. Caso contrario, si la correlación fuera negativa, se podría indicar que los estudiantes que tienen promedios altos en una variable, tendrían valores bajos en la otra, o viceversa. Además, este tipo de estudio correlacional implica que tenga un valor explicativo de por qué se relacionan dos o más variables según los resultados.

4.2. Población y tamaño de la muestra

Se define la población o universo como el conjunto de todos los casos que coinciden con una serie de descripciones (Hernández, Baptista y Fernández, 2014, p. 198). Para el desarrollo de este trabajo, se cuenta con una población conformada por 174 estudiantes y por 174 textos redactados (textos descriptivos y explicativos). Es decir, la población está constituida por 97 estudiantes de PRE y 77 alumnos de EPE. Es importante mencionar

⁵ Tiene como propósito determinar y conocer con mayor o menor grado de asociación o relación que existe entre los conceptos, variables, etc. en un grupo o población (Hernández, Baptista y Fernández, 2014, p. 93).

que los alumnos del grado de PRE redactaron solo textos descriptivo-explicativos y los del grado EPE, textos explicativos.

Tabla 2: población de investigación

Grado de escolaridad	Número de estudiantes	Número de textos
PRE	97	97 (textos descriptivo-explicativos)
EPE	77	77 (textos explicativos)
Total	174	174

El grupo de PRE pertenece a 4 secciones diferentes y el de EPE a 3 secciones. Los sujetos ingresantes a PRE cursan la asignatura de Comprensión y Producción de Lenguaje 1, y los alumnos del modelo educativo de Estudios Profesionales para Ejecutivos (EPE) llevan el curso de Estrategia de Comunicación. La elección de los cursos se basa en que ambos son asignaturas de primer ciclo del semestre 2019-1 relacionadas al área de Lenguaje. En este caso, se puede obtener datos más precisos sobre la producción escrita de los alumnos sin previo desarrollo teórico o práctico, es decir como una prueba de diagnóstico. Asimismo, la edad aproximada de los alumnos ingresantes es entre 16-19 años. Los sujetos del modelo educativo EPE tienen entre 22-44 años de edad.

4.2.1. Técnica de muestreo

El tipo de muestra que se aplicó en este estudio es probabilístico⁶, ya que permite conocer la posibilidad que cada individuo del estudio tiene para ser elegido en la muestra. También, es de forma estratificada, porque se dividió a los sujetos por subgrupos o

⁶ Consiste en que todos los elementos o casos de la población tienen la misma posibilidad de ser elegidos para que conformen la muestra. Además, esta técnica es fundamental en estudios de diseños transeccionales, descriptivos o correlacionales (Hernández, Baptista y Fernández, 2018, p. 200).

estratos que constituyen el universo o población, y se seleccionó una muestra por cada segmento, de forma proporcional o no proporcional. Por ejemplo, la estratificación se basó en variables como sexo, edad, nivel socioeconómico, nivel de escolarización, etc.

La muestra consiste en seleccionar un subgrupo representativo del universo, del cual se recolectará la data pertinente para el análisis. En este caso, luego de la selección de los textos que cumplían con las características específicas de análisis, se obtuvieron 51 textos de los alumnos de EPE y 53 textos de alumnos de PRE. En total, se cuenta con 104 textos analizados.

4.2.2. Estratificación de la muestra⁷

Según las variables independientes consideradas para esta investigación (nivel de escolarización, centro educativo de procedencia y género), la muestra se organizó de la siguiente manera:

Tabla 3: Número de alumnos según el nivel de escolarización

EPE	PRE	Total
53	51	104

En la tabla 3, se muestra el número que integra el grupo de EPE es de 53 y del grupo de PRE es de 51 alumnos. Es preciso mencionar que la misma cantidad de estudiantes es proporcional a la cantidad de textos. Es decir, en este caso, EPE cuenta con 53 textos y PRE, 51.

⁷ Ver Anexo 1 y 2 para mayor detalle de la estratificación de la muestra

Tabla 4: Número de alumnos según el centro educativo de procedencia

	Público	Privado
EPE	22	29
PRE	9	44
Total	31	73

De acuerdo al centro educativo de procedencia (tabla 4), del total se obtiene que 31 estudiantes proceden de colegios públicos y 73 alumnos han estudiado en colegios privados. También, se observa que del grupo de EPE 22 alumnos proceden de centros educativos públicos y 29 alumnos, de privados. En cambio, de los estudiantes de PRE, 9 provienen de colegios públicos y 44, de colegios privados.

Tabla 5: Número de alumnos según el sexo

	Masculino	Femenino
EPE	33	18
PRE	24	29
Total	57	47

La tabla 5 muestra que del grupo total se cuenta con 57 estudiantes de sexo masculino y 47 de sexo femenino. Asimismo, se observa que EPE está conformado por 33 alumnos y 18 alumnas. Sin embargo, de los estudiantes de PRE, 24 son hombres y 29 son mujeres.

4.3. Variables

Este término se define como aquella propiedad que oscila y es susceptible de medirse u observarse. Gallardo (2017) afirma al respecto:

Variables es una característica o cualidad; magnitud o cantidad, que puede sufrir cambios, y que es objeto de análisis, medición, manipulación o control en una investigación” (Arias, 2006, p. 57). La importancia de las variables en el método científico es básica porque “la investigación científica gira alrededor de ellas” (Sierra-Bravo, 2007, p. 99). Las variables presentan dos características fundamentales: (a) ser observables de algo, y

(b) ser susceptibles de cambio y variación con relación al mismo o diferentes objetos (p. 50).

Variable dependiente:

Este tipo de variable evidencia y explica los resultados de la investigación. Además, señala el efecto que tiene la variable independiente luego del tratamiento o análisis del investigador. En este caso, está conformado por los índices primarios y secundarios propuesto

s por Hunt para medir la madurez sintáctica de cada grupo de estudiantes (EPE y PRE).

A) Índices primarios:

- Promedio de la longitud de la unidad-t (PAL/UT)
- Promedio longitud de la cláusula (PAL/CL)
- Promedio de cláusulas por unidad terminal (CL/UT)

B) Índices secundarios:

- Promedio de cláusulas sustantivas por unidad-t (CL.SUS/UT)
- Promedio de cláusulas adjetivas por unidad-t (CL.ADJ/UT)
- Promedio de cláusulas adverbiales por unidad-t (CL.ADV/UT)
- Promedio de adjetivos calificativos por unidad-t (ADJ. CALIFICATIVOS/UT)
- Promedio de adjetivos posesivos por unidad-t (ADJ. POSESIVOS/UT)
- Promedio de frases preposicionales por unidad-t (FRASES PREPOSICIONALES/UT)
- Promedio de aposiciones por unidad-t (APOSICIONES/UT)

Variables independientes:

Estas variables representan las condiciones que el investigador controla para verificar sus efectos sobre los resultados. Por lo tanto, las variables de este tipo que se han considerado para el análisis de esta investigación son las siguientes:

- Nivel de escolaridad: se ha considerado dos niveles de estudios universitarios, el nivel de pregrado (PRE) y el modelo educativo Estudios Profesionales para Ejecutivos (EPE) de una universidad privada de Lima.
- Centro educativo: se ha considerado dos grupos de procedencia de centro educativo, es decir, privado y público.
- Sexo: masculino o femenino

4.4. Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

Para realizar la recolección de datos, se aplicó una prueba escrita con preguntas abiertas a cada uno de los estudiantes, la cual tiene como característica ser descriptiva y explicativa⁸, ya que, de ese modo, se pudo obtener información amplia de los participantes. Según Torres (1992), las evaluaciones de producción escrita reflejan la relación directa entre las oraciones, simples o complejas, y el grado de complejidad sintáctica. Estas pruebas se basaron en las siguientes consignas:

- Para los alumnos de pregrado (PRE): Redacta un texto de aproximadamente 200 palabras en el que expliques qué problema de tu entorno te gustaría abordar y cuáles son las razones para hacerlo.

⁸ Werlich (1979), citado por Corbacho (2006, p. 84), clasifica 5 tipos de textos en función de aspectos contextuales, los cuales estarían ligados a la estructura cognitiva del ser humano. Por un lado, define los textos descriptivos como aquellos relacionados con sucesos y cambios espaciales. Es decir, describen personas, hechos, lugares, etc. Por otro lado, los textos de característica explicativa están ligados al análisis y la síntesis de ideas, además, explican y definen conceptos.

- Para los alumnos de EPE: Redacta un texto de aproximadamente 200 palabras en el que expliques algún aspecto de un programa o proyecto de Responsabilidad Social Empresarial que conozcas.

Como indica cada una de las consignas, se pidió a los participantes que sus redacciones contengan aproximadamente doscientas palabras. Luego de tener todos los textos, se procedió a seleccionar aquellas que habían cumplido con los requerimientos: (1) que respondían la consigna y (2) que cumplían con el aproximado de palabras. Sobre este último requisito, es preciso mencionar que el aproximado de palabras que se consideró para la selección fue mínimo 175 y máximo 225 palabras, ya que no todos los alumnos redactaron 200 términos exactos.

4.5. Procesamiento, corpus y análisis de los datos

En primer lugar, se procedió a explicar la prueba⁹ a los estudiantes, se les dio las instrucciones y se les compartió dicha prueba de forma virtual con la consigna durante los primeros minutos de clase. Para la redacción de los textos, tuvieron máximo 45 min. El mismo procedimiento fue para cada una de las secciones de ambos cursos. Luego de tener todas las evaluaciones, se seleccionaron aquellas que cumplieron con los requisitos: responder la consigna y el número aproximado de 200 palabras. Teniendo en cuenta estos criterios, el corpus quedó conformado por 104 textos (51 textos de los alumnos de EPE y 53 textos de alumnos de PRE).

En segundo lugar, se procedió a analizar¹⁰ cada una de las redacciones basándose en la teoría de Hunt sobre los índices primarios e índices secundarios. Se realizó el conteo

⁹ Anexo 3: Instrumento de Recolección de Datos (IRD)

¹⁰ Anexo 6-12: Parte del corpus

de palabras de cada texto y se segmentó en unidades terminales y cláusulas (principales y subordinadas) para luego dividir las según se indicó para obtener los promedios de los índices primarios. Respecto a los índices secundarios, se segmentó las cláusulas sustantivas, cláusulas adjetivas, cláusulas adverbiales, adjetivos calificativos, adjetivos posesivos, frases preposicionales y aposiciones, y se dividió cada uno entre el total de unidades terminales (UT), y de ese modo, se obtuvo los índices secundarios. Es importante precisar que se realizó el mismo procedimiento de análisis para cada uno de los textos, es decir, para los 104.

En tercer lugar, luego del análisis de cada redacción, se calculó los resultados considerando las variables independientes (nivel de escolaridad, centro educativo de procedencia y sexo). Para facilitar el análisis, se creó matrices con los datos de cada estudiante, ya sean las variables dependientes o independientes, como se aprecia en las siguientes tablas de 10 estudiantes de EPE.

Tabla 6: Matriz de 10 alumnos de EPE

Alumno	Grado	Coleg. de proc.	Sexo	# PAL	#UT	#CL
1	EPE	público	M	206	7	15
2	EPE	público	M	219	8	16
3	EPE	público	M	185	5	9
4	EPE	público	F	185	7	12
5	EPE	privada	F	216	4	15
6	EPE	privada	M	210	9	22
7	EPE	privada	M	214	8	19
8	EPE	público	F	202	7	16
9	EPE	público	M	225	10	22
10	EPE	público	M	202	8	17

Tabla 7: Matriz de 10 alumnos de EPE

Alumno	PAL/UT	PAL/CL	CL/UT	CL.SUST. /UT	CL.ADJ/ UT	CL.ADV/ UT	ADJCAL /UT	ADJPOS /UT	FRPREP /UT	APOS/U T
1	29.4	13.7	1.7	0.1	0.6	0.4	1.4	0.0	0.0	0.0
2	27.4	13.7	2.0	0.0	0.3	0.8	0.4	0.0	0.4	0.0
3	37.0	20.6	1.8	0.2	0.2	0.4	1.2	0.2	0.4	0.0
4	26.4	15.4	1.7	0.3	0.3	0.1	1.1	0.1	0.3	0.0
5	54.0	14.4	3.8	0.0	1.3	1.5	3.5	0.0	0.0	0.0
6	23.3	9.5	2.4	0.1	1.0	0.3	1.0	0.2	0.2	0.0
7	26.8	11.3	2.4	0.4	0.3	0.8	1.3	0.3	0.0	0.0
8	28.9	12.6	2.3	0.0	1.0	0.3	0.6	0.1	0.1	0.0
9	22.5	10.2	2.2	0.2	0.5	0.5	0.5	0.1	0.4	0.0
10	25.3	11.9	2.1	0.0	0.3	0.9	1.1	0.1	0.0	0.0

Si bien se elaboró las tablas anteriores para colocar los datos de cada participante de ambos grupos (EPE y PRE), se creyó conveniente crear otras matrices para colocar los datos de las variables, pero en valores. Es decir, en las columnas, aparecen todos los valores que una variable puede tener para cada sujeto.

Valores para cada variable:

- Nivel de escolarización: (1=EPE, 2=PRE)
- Centro educativo de procedencia: (1=público, 2=privado)
- Sexo: (1=masculino, 2=femenino)
- Promedio de longitud de la UT: (1=bajo, 2=regular, 3=alto)
- Promedio de longitud de la cláusula: (1=bajo, 2=regular, 3=alto)
- Promedio de cláusula por UT: (1=bajo, 2=alto)¹¹
- Promedio de cláusulas sustantivas por UT: (1=bajo, 2=alto)
- Promedio de cláusulas adjetivas por UT: (1=bajo, 2=alto)
- Promedio de cláusulas adverbiales por UT: (1=bajo, 2=alto)
- Promedio de adjetivos calificativos por UT: (1=bajo, 2=alto)

¹¹ A partir de esta variable en adelante, solo se ha considerado los valores bajo y alto, ya que los promedio no son elevados. Es decir, no se podría tener un promedio regular.

- Promedio de adjetivos posesivos por UT: (1=bajo, 2=alto)
- Promedio de frases preposicionales por UT: (1=bajo, 2=alto)
- Promedio de aposiciones por UT: (1=bajo, 2=alto)

Por lo tanto, continuando con los 10 estudiantes de EPE, la tabulación sería según la tabla 8 y 9:

Tabla 8: Matriz de valores de 10 alumnos de EPE

Alumno	Grado	Coleg. de proc.	Sexo
1	1	1	1
2	1	1	1
3	1	1	1
4	1	1	2
5	1	2	2
6	1	2	1
7	1	2	1
8	1	1	2
9	1	1	1
10	1	1	1

Tabla 9: Matriz de valores 10 de alumnos EPE

Alumno	PAL/U T	PAL /CL /CL T	CL.S UST/ T	CL.A DJ/ U	CL.A DV/ U	ADJ CAL/	ADJ POS	FRP REP/	APO S/UT
1	3	2	2	1	1	1	1	1	1
2	3	2	1	1	1	1	1	2	1
3	3	3	1	1	1	1	1	2	1
4	3	2	1	1	1	1	1	2	1
5	3	2	2	1	2	2	2	1	1
6	2	1	2	1	2	1	1	1	1
7	3	2	2	1	1	1	1	1	1
8	3	2	2	1	2	1	1	1	1
9	2	2	2	1	1	1	1	2	1
10	3	2	2	1	1	1	1	1	1

Los valores de la tabla 8 y 9 son útiles para el cálculo y el procesamiento de datos por medio el programa estadístico IBM SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*)

versión 25.0/español). Para ello, se ha considerado dos tipos de estadística: descriptiva e inferencial. La primera se empleó para realizar las pruebas de medida de tendencia central: distribución de frecuencia y la media. La segunda se utilizó para comprobar las hipótesis con el análisis no paramétrico Chi-cuadrada (χ^2), la cual permite determinar la correlación de dependencia y/o independencia entre dos variables categóricas. En este caso, se ha estimado que el valor de Chi-cuadrada es significativa al nivel 0.05. Por último, la prueba estadística V de Cramer ha servido para la verificación de la fuerza asociativa entre las variables.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS, RESULTADOS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN

En este apartado, se presentarán e interpretarán los resultados obtenidos del análisis, los cuales se realizaron a través de pruebas estadísticas en el programa IBM SPSS *Statistics*. Así como se indicó en el punto 4.5., los datos fueron tabulados en valores (1, 2, y 3) según las variables para facilitar la organización en el SPSS. Es importante aclarar que la agrupación en valores no afectó los promedios, ya que los rangos se establecieron tomando en cuenta los promedios altos, los regulares y los bajos.

En primer lugar, la prueba empleada fue la distribución de frecuencia, la cual organizó las variables en filas y columnas de acuerdo al número de ocurrencias por cada valor. Es decir, muestra cómo se distribuye el número de alumnos. En segundo lugar, se aplicó la media (\bar{X}) para definir el promedio aritmético de la distribución con el objetivo de evidenciar el incremento de los índices. Ello consiste en la sumatoria de todos los valores dividido entre todos los casos. En tercer lugar, se realizó la prueba estadística Chi cuadrada (χ^2) con el objetivo de precisar la diferencia significativa, contrastar y validar las hipótesis. Es decir, para probar la correlación entre las variables, se contrastan las hipótesis **H₁** (hipótesis de la investigación, acepta la correlación) y **H₀** (hipótesis nula, rechaza la correlación). Su interpretación se basa en que, si el valor de la significación es menor que 0,05, las variables son correlativas y, si la significación es mayor que 0,05, no existe relación entre los índices y las variables. Finalmente, se verificó la intensidad de

correlación entre las categorías a través de la prueba de V de Cramer, el cual es un coeficiente que precisa la fuerza de asociación que varía entre 0 y 1 (entre 0 y 0,2 significa que la relación es nula, 0,2-0,6 indica una relación moderada y 0,6-1 una relación fuerte). Además, este coeficiente es válido para cuadros de cualquier tamaño, pero para una tabla 2x2 el resultado es igual a Phi.

5.1. Resultados de los índices primarios según la variable nivel de escolaridad

De acuerdo a los estudios realizados sobre madurez sintáctica, se comprueba que los índices primarios son válidos para confirmar el avance del desarrollo sintáctico de los estudiantes conforme avance el nivel de escolaridad.

5.1.1. Promedio de longitud de la unidad terminal (UT)

Tabla 10: Frecuencia de Prom. Long. de la UT según nivel de escolarización

Prom. Long. de UT	Nivel de escolarización		Total
	EPE	PRE	
Bajo	0	22	22
Regular	27	24	51
Alto	24	7	31
Total	51	53	104

Según las precisiones de la tabla 10, los números se han distribuido considerando el promedio de longitud de la UT y el grado de escolarización. Se observa que el grupo de EPE cuenta con 24 alumnos que tienen un promedio alto, 27 un promedio regular y 0 estudiantes un promedio bajo. Sin embargo, pregrado (PRE) solo tiene 7 alumnos en nivel alto, y el resto se encuentran en el promedio regular y bajo. Eso evidencia que en EPE hay un número mayor de estudiantes que han obtenido un promedio alto.

Tabla 11: Media de Prom. Long. de la UT según nivel de escolarización

Nivel de escolarización	Media	N	Desv. Est.	% de N total
EPE	2,47	51	,504	49,0%
PRE	1,72	53	,690	51,0%
Total	2,09	104	,712	100,0%

A partir de la distribución anterior, la tabla 11 muestra que la puntuación de la media es mayor para EPE con 2,47 y menor para PRE con 1,72. Ello prueba que el Prom. de longitud de la UT va incrementando según el avance del nivel de escolaridad. En consecuencia, se deduce que EPE presenta mayor madurez sintáctica respecto a la longitud de UT.

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el Prom. de longitud de la UT y el nivel de escolarización.

H₀: No existe correlación entre el Prom. de longitud de la UT y el nivel de escolarización.

Tabla 12: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,472 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	40,494	2	,000
Asociación lineal por lineal	29,113	1	,000
N de casos válidos	104		

Según la tabla 12, la prueba Chi-cuadrada arroja que la significación asintótica es **0,0 < 0,05**. Por lo tanto, se acepta **H₁**: existe correlación entre el promedio de longitud de la UT y el nivel de escolarización. Por lo tanto, se infiere que la variable nivel de

escolarización es significativa para el Prom. de longitud de la UT. De la prueba de medidas simétricas, se obtuvo que el valor de V de Cramer es 0,55. Por lo tanto, la correlación es fuerte entre las variables.

Tabla 13: Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,55	,000
	V de Cramer	,55	,000
N de casos válidos		104	

5.1.2. Promedio de longitud de la cláusula

Se obtiene dividiendo el número de palabras entre las cláusulas. La tabla 14 de frecuencia del promedio de longitud de cláusula y el nivel de escolarización muestra que el grupo de EPE tiene mayor cantidad de estudiantes en los promedios regular (41) y alto (1), mientras que PRE tiene más estudiantes en el nivel bajo (41).

Tabla 14: Frecuencia de Prom. Long. de cláusula según nivel de escolarización

Prom. Long. de Cl.	Nivel de escolarización		Total
	EPE	PRE	
Bajo	8	41	49
Regular	42	12	54
Alto	1	0	1
Total	51	53	104

En la tabla 15, se observa que hay un incremento en la longitud de cláusula según avance la escolarización, ya que EPE tiene un promedio de 1,86 por encima del grupo PRE con 1,23. Por lo tanto, EPE presenta mayor madurez sintáctica para elaborar cláusulas.

Tabla 15: Media de Prom. de Long. de cláusula según nivel de escolarización

Nivel de escolarización	Media	N	Desv. Est.	% de N total
EPE	1.86	51	.401	49,0%
PRE	1.23	53	.423	51,0%
Total	1.54	104	.520	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Sí hay correlación entre el promedio de longitud de la cláusula y el nivel de escolarización

H₀: No hay correlación entre el promedio de longitud de la cláusula y el nivel de escolarización.

Tabla 16: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,867 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	43,313	2	,000
Asociación lineal por lineal	38,927	1	,000
N de casos válidos	104		

En la prueba Chi-cuadrada (tabla 16), se puede ver que la diferencia significativa es 0,0, es decir, menos que 0,5. Entonces, sí hay correlación entre el promedio de longitud de la cláusula y el nivel de escolarización. Ello quiere decir que la hipótesis de la investigación **H₁** se acepta: sí hay correlación entre el promedio de longitud de la cláusula y el nivel de escolarización. Asimismo, V de Cramer (tabla 17) arroja que la asociación entre las variables es fuerte, ya que el valor es 0,619.

Tabla 17: Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,619	,000
	V de Cramer	,619	,000
N de casos válidos		104	

5.1.3. Promedio de cláusulas por unidad terminal (UT)

La distribución del promedio de la cláusula por UT se puede observar en la tabla 18. En este caso, solo se ha considerado los niveles alto y bajo, así que para el grupo de EPE se tiene 24 estudiantes en nivel bajo, mientras que, en PRE, 32 alumnos. Respecto al nivel alto, 27 participantes de EPE y 21 estudiantes de PRE se encuentran en este nivel.

Tabla 18: Frecuencia de Prom. de cláusulas por UT según nivel de escolarización

Prom. de Cl. por UT	Nivel de escolarización		Total
	EPE	PRE	
Bajo	24	32	56
Alto	27	21	48
Total	51	53	104

Tabla 19: Media de Prom. de cláusulas por UT según nivel es escolarización

Nivel de escolarización	Media	N	Desv. Est.	% de N total
EPE	1.53	51	.504	49,0%
PRE	1.40	53	.494	51,0%
Total	1.46	104	.501	100,0%

De acuerdo a la media (tabla 19), se deduce que el índice del promedio de cláusula por UT experimenta un aumento según la escolarización, es decir, el promedio de PRE (1,40) es menor que el promedio de EPE (1,53). Por lo tanto, EPE tiene mayor capacidad

sintáctica para incrustar oraciones o cláusulas dentro de una unidad terminal. Luego, para saber si la diferencia es significativa y si hay o no correlación, se aplicó Chi-cuadrada (tabla 20).

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el promedio de cláusulas por UT y el nivel de escolarización.

H₀: No existe correlación entre el promedio de cláusulas por UT y el nivel de escolarización.

Tabla 20: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,855 ^a	1	,173		
Corrección de continuidad ^b	1,358	1	,244		
Razón de verosimilitud	1,860	1	,173		
Prueba exacta de Fisher				,238	,122
Asociación lineal por lineal	1,837	1	,175		
N de casos válidos	104				

La cifra de significación asintótica que arroja Corrección de continuidad, en este caso para una tabla 2x2, es de 0,244 > 0,05. Esto significa que la diferencia de promedios no es significativa. Es decir, no se rechaza la hipótesis nula (**H₀**: no existe correlación entre las variables). Entonces, no es necesario aplicar la prueba de V de Cramer, ya que no hay correlación entre el promedio de cláusulas por UT y la escolarización.

5.2. Resultados de los índices secundarios según la variable nivel de escolaridad

5.2.1. Promedio de cláusulas sustantivas por UT

Este índice se obtiene al dividir la cantidad de números de cláusulas sustantivas entre las unidades terminales (UT). Con ello, se obtiene la siguiente distribución de frecuencias en

la tabla 21. EPE tiene el total de sus alumnos (51) en el promedio bajo, mientras que PRE cuenta con 4 estudiantes en el promedio alto y 49 en el promedio bajo.

Tabla 21: Frecuencia de Prom. de cláusulas Sust. por UT según nivel de escolarización

Prom. de Cl. Sust. por. UT	Nivel de escolarización		Total
	EPE	PRE	
Bajo	51	49	100
Alto	0	4	4
Total	51	53	104

Según se observa en la tabla 22, los participantes de PRE han obtenido 1,08 de promedio y EPE obtuvo 1,0, un puntaje menor. Eso indica que, de acuerdo al nivel de escolarización, no hay un incremento en la elaboración de cláusulas sustantivas por UT.

Tabla 22: Media de Prom. de cláusulas Sust. por UT según nivel de escolarización

Nivel de escolarización	Media	N	Desv. Est.	% de N total
EPE	1.00	51	.000	49,0%
PRE	1.08	53	.267	51,0%
Total	1.04	104	.193	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Sí hay correlación entre el promedio de cláusulas sustantivas por UT y el nivel de escolarización.

H₀: No hay correlación entre el promedio de cláusulas sustantivas por UT y el nivel de escolarización.

Tabla 23: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,003 ^a	1	,045		
Corrección de continuidad ^b	2,222	1	,136		
Razón de verosimilitud	5,547	1	,019		
Prueba exacta de Fisher				,118	,064
Asociación lineal por lineal	3,965	1	,046		
N de casos válidos	104				

Debido a que es una tabla de 2x2, la significación de Chi-cuadrada que se considera es el que arroja Corrección de continuidad, en este caso, 0,136., cuyo número es mayor que 0,05. Por ello, la diferencia no es significativa y se acepta la hipótesis nula (**H**: no existe correlación entre las categorías). Por lo tanto, ambos grados de escolarización tienen la misma capacidad para incluir cláusulas sustantivas por UT. Asimismo, no es necesario aplicar la prueba de V de Cramer, puesto que no existe correlación entre las variables.

5.2.2. Promedio de cláusulas adjetivas por UT

La tabla 24 precisa que 7 alumnos del grupo de EPE se encuentran dentro del promedio alto, mientras que de los estudiantes de PRE no figura ninguno. Asimismo, en el nivel bajo, se tiene 44 participantes de EPE y 53 de PRE. Ello evidencia que solo en EPE están los estudiantes que tienen un promedio alto. Respecto al análisis de la media (tabla 25), se observa que EPE presenta un puntaje mayor de 1,14 y PRE una puntuación menor de 1,0. Es decir, se comprueba que el promedio de cláusulas adjetivas por UT va en aumento de acuerdo a la escolaridad. Entonces, EPE presenta mayor madurez sintáctica en comparación con los alumnos de PRE.

Tabla 24: Frecuencia de Prom. de cláusulas Adj. por UT según nivel de escolarización

Prom. de Cl. Adj. por. UT	Nivel de escolarización		Total
	EPE	PRE	
Bajo	44	53	97
Alto	7	0	7
Total	51	53	104

Tabla 25: Media de Prom. de cláusulas Adj. por UT según nivel de escolarización

Nivel de escolarización	Media	N	Desv. Est.	% de N total
EPE	1.14	51	.348	49,0%
PRE	1.00	53	.000	51,0%
Total	1.07	104	.252	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el promedio de cláusulas adjetivas por UT y el nivel de escolarización.

H₀: No existe correlación entre el promedio de cláusulas adjetivas por UT y el nivel de escolarización.

En la tabla 26, se observa que la prueba Chi-cuadrada arroja que la significación asintótica es **0,016 < 0,05**. Es decir, la diferencia es significativa. Por lo tanto, se acepta la hipótesis **H₁**: existe correlación entre el promedio de cláusulas adjetivas por UT y el nivel de escolarización. El coeficiente de Phi (tabla 27), para una tabla 2x2, arroja el valor 0,274, así que la fuerza de correlación es moderada.

Tabla 26: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,799 ^a	1	,005		
Corrección de continuidad ^b	5,766	1	,016		
Razón de verosimilitud	10,502	1	,001		
Prueba exacta de Fisher				,005	,005
Asociación lineal por lineal	7,724	1	,005		
N de casos válidos	104				

Tabla 27: Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,274	,005
	V de Cramer	,274	,005
N de casos válidos		104	

5.2.3. Promedio de cláusulas adverbiales por UT

Según la tabla 28, EPE cuenta con 43 alumnos en nivel bajo y PRE con 51, mientras que en el nivel alto se observa que EPE tiene 8 estudiantes y PRE solo 2. Asimismo, la tabla 29 muestra el incremento en el promedio de cláusulas adverbiales por UT, debido a que EPE tiene una puntuación de 1,16 y PRE un puntaje de 1,04. Por lo tanto, se infiere que EPE tiene mayor capacidad sintáctica para incluir cláusulas adverbiales en las UT.

Tabla 28: Frecuencia de Prom. de cláusulas Adv. por UT según nivel de escolarización

Prom. de CL. Adv. por. UT	Nivel de escolarización		Total
	EPE	PRE	
Bajo	43	51	94
Alto	8	2	10
Total	51	53	104

Tabla 29: Media de Prom. de cláusulas Adv. por UT según nivel de escolarización

Nivel de escolarización	Media	N	Desv. Est.	% de N total
EPE	1.16	51	.367	49,0%
PRE	1.04	53	.192	51,0%
Total	1.10	104	.296	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Hay correlación entre el promedio de cláusulas adverbiales por UT y el nivel de escolarización.

H₀: No hay correlación entre el promedio de cláusulas adverbiales por UT y el nivel de escolarización

Tabla 30: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,244 ^a	1	,039		
Corrección de continuidad ^b	2,984	1	,084		
Razón de verosimilitud	4,498	1	,034		
Prueba exacta de Fisher				,050	,040
Asociación lineal por lineal	4,203	1	,040		
N de casos válidos	104				

Chi-cuadrada señala que la diferencia de promedios no es significativa, porque el valor 0,084 es mayor a 0,05. Entonces no se rechaza la hipótesis **H₀**: no hay correlación entre el promedio de cláusulas adverbiales por UT y el nivel de escolarización. Teniendo en cuenta esto, no es necesario aplicar la V de Cramer, ya que no hay relación entre las variables. Es decir, no se puede hallar la intensidad entre las variables.

5.2.4. Promedio de adjetivos calificativos por UT

La tabla 31 de distribución de frecuencia de este índice primario se interpreta de la siguiente manera. En el nivel bajo, se tiene a 47 alumnos de EPE y a 53 estudiantes de PRE. Dentro del promedio alto, solo EPE cuenta con 4 participantes. Además, del análisis de la Media (tabla 32), se obtiene que EPE presenta un puntaje de 1,08, mientras que PRE 1,0. Ello evidencia que hay un incremento en el promedio de adjetivos calificativos por UT. Eso quiere decir que EPE tiene mayor madurez sintáctica para emplear adjetivos calificativos dentro de las UT.

Tabla 31: Frecuencia de Prom. de Adj. calificativos por UT según nivel de escolarización

Prom. de Adj. Calif. por UT	Nivel de escolarización		Total
	EPE	PRE	
Bajo	47	53	100
Alto	4	0	4
Total	51	53	104

Tabla 32: Media de Prom. de Adj. calificativos por UT según nivel de escolarización

Nivel de escolarización	Media	N	Desv. Est.	% de N total
EPE	1.08	51	.272	49,0%
PRE	1.00	53	.000	51,0%
Total	1.04	104	.193	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el Prom. de Adj. calificativos por UT y el nivel de escolarización.

H₀: No existe correlación entre el Prom. de Adj. calificativos por UT y el nivel de escolarización.

La diferencia de promedios no es significativa según la prueba Chi-cuadrada, ya que arroja un valor de 0,117, el cual es mayor a 0,05. Por ello, se acepta la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el Prom. de Adj. calificativos por UT y el nivel de escolarización. Asimismo, no es preciso aplicar la prueba V de Cramer, porque no se puede determinar la intensidad entre las variables.

Tabla 33: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,323 ^a	1	,038		
Corrección de continuidad ^b	2,462	1	,117		
Razón de verosimilitud	5,867	1	,015		
Prueba exacta de Fisher				,054	,054
Asociación lineal por lineal	4,282	1	,039		
N de casos válidos	104				

5.2.5. Promedio de adjetivos posesivos por UT

Tabla 34: Frecuencia de Prom. de Adj. posesivos por UT según nivel de escolarización

Prom. de Adj. Poses. por UT	Nivel de escolarización		Total
	EPE	PRE	
Bajo	43	43	86
Alto	8	10	18
Total	51	53	104

Como se puede observar de la tabla 34, ambos grupos tienen la misma cantidad de estudiantes (43) en el nivel bajo, mientras que 8 alumnos EPE se encuentran dentro del promedio alto y 10 del grupo PRE.

Tabla 35: Media de Prom. de Adj. posesivos por UT según nivel de escolarización

Nivel de escolarización	Media	N	Desv. Est.	% de N total
EPE	1.16	51	.367	49,0%
PRE	1.19	53	.395	51,0%
Total	1.17	104	.380	100,0%

De la prueba de la Media (tabla 35), en este caso, quien tiene el puntaje más alto es PRE con 1,19 y EPE tiene el menor con 1,16. Entonces, se deduce que no hay un crecimiento en el promedio de adjetivos posesivos respecto a la variable nivel de escolaridad.

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el promedio de adjetivos posesivos por UT y el nivel de escolarización.

H₀: No existe correlación entre el promedio de adjetivos posesivos por UT y el nivel de escolarización.

Del análisis de la prueba de Chi-cuadrada (tabla 36), se obtiene el valor 0,865, el cual es mayor que 0,05. Es decir, no es significativa la diferencia de promedios. Por ello, no se rechaza la **H₀**: no existe correlación entre el promedio de adjetivos posesivos por UT y el nivel de escolarización. Por lo tanto, EPE y PRE presentan la misma madurez sintáctica para incluir adjetivos posesivos en las UT. Respecto a V de Cramer, no es necesaria la aplicación, porque las variables no son correlativas.

Tabla 36: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,184 ^a	1	,668		
Corrección de continuidad ^b	,029	1	,865		
Razón de verosimilitud	,184	1	,668		
Prueba exacta de Fisher				,797	,433
Asociación lineal por lineal	,182	1	,670		
N de casos válidos	104				

5.2.6. Promedio de frases preposicionales por UT

Se obtiene dividiendo las frases preposicionales entre las UT. De acuerdo a la tabla 37, la recurrencia de estudiantes en EPE es 35 en el nivel bajo y 16 en el nivel alto. Sin embargo, PRE cuenta con 50 alumnos dentro del promedio bajo y solo 3 en el nivel alto. Es decir, hay más cantidad de estudiantes de EPE que tienen un promedio alto. Del análisis de la Media (tabla 38), se aprecia un aumento del promedio de frases preposicionales según el avance de la escolaridad: EPE (1,31) y PRE (1,06). Por ello, se interpreta que EPE presenta mayor madurez sintáctica para incluir frases preposicionales en las oraciones.

Tabla 37: Frecuencia de Prom. de frases Prep. por UT según nivel de escolarización

Prom. de Fr. Prep. por UT	Nivel de escolarización		Total
	EPE	PRE	
Bajo	35	50	85
Alto	16	3	19
Total	51	53	104

Tabla 38: Media de Prom. de frases Prep. por UT según nivel de escolarización

Nivel de escolarización	Media	N	Desv. Est.	% de N total
EPE	1.31	51	.469	49,0%
PRE	1.06	53	.233	51,0%
Total	1.18	104	.388	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el promedio frases preposicionales por UT y el nivel de escolarización.

H₀: No existe correlación entre el promedio frases preposicionales por UT y el nivel de escolarización.

Tal como muestra la tabla 39, la diferencia entre promedios de frases preposicionales sí es significativa, pues la significación tiene un valor de $0,002 < 0,05$. Entonces, la hipótesis **H₁** se acepta: existe correlación entre el promedio frases preposicionales por UT y el nivel de escolarización. Por lo tanto, se deriva que EPE presenta mayor madurez sintáctica que PRE respecto a este índice.

Tabla 39: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significaci ón exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,508 ^a	1	,001		
Corrección de continuidad ^b	9,850	1	,002		
Razón de verosimilitud	12,388	1	,000		
Prueba exacta de Fisher				,001	,001
Asociación lineal por lineal	11,397	1	,001		
N de casos válidos	104				

Tabla 40: Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,333	,001
	V de Cramer	,333	,001
N de casos		104	

La prueba V de Cramer establece que la intensidad de la correlación que existe entre las variables es moderada, ya que arroja un valor de 0,333 (tabla 40).

5.2.7. Promedio de oposiciones por UT

Para este índice, la distribución de los estudiantes de EPE, según la tabla 41, fue el total de 51 en el nivel bajo, mientras que en PRE la mayoría (52) se encuentra en nivel bajo y 1 alumno en nivel alto.

Tabla 41: Frecuencia de Prom. de aposiciones por UT según nivel de escolarización

Prom. de Aposic. por UT	Nivel de escolarización		Total
	EPE	PRE	
Bajo	51	52	103
Alto	0	1	1
Total	51	53	104

Tabla 42: Media de Prom. de aposiciones por UT según nivel de escolarización

Nivel de escolarización	Media	N	Desv. Est.	% de N total
EPE	1.00	51	.469	49,0%
PRE	1.02	53	.233	51,0%
Total	1.01	104	.388	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el Promedio de aposiciones por UT y el nivel de escolarización.

H₀: No existe correlación entre el Promedio de aposiciones por UT y el nivel de escolarización.

Del análisis de chi-cuadrada (tabla 43), se obtiene que el valor de la significación es $1,000 > 0,05$. Es decir, la diferencia no es significativa entre los promedios de cada grupo. Entonces, se admite la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el promedio de aposiciones por UT y el nivel de escolarización. Por lo tanto, la capacidad sintáctica respecto al empleo de aposiciones por UT es la misma para ambos grupos. Como no hay correlación entre las variables, no es necesario realizar la prueba V de Cramer, ya que no se podrá determinar la intensidad.

Tabla 43: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significaci ón exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,972 ^a	1	,324		
Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud	1,358	1	,244		
Prueba exacta de Fisher				1,000	,510
Asociación lineal por lineal	,962	1	,327		
N de casos válidos	104				

5.3. Resultados de los índices primarios según centro educativo de procedencia

En la mayoría de los países, como bien se sabe, la enseñanza educativa se brinda en 2 escenarios distintos, los colegios privados y los colegios públicos. La diferencia entre ambos radica, primero, en su autonomía de gestión. Ello permite que las escuelas privadas sean más eficientes, ya que pueden destinar mayor presupuesto para contratar a profesores más especializados, tener menor cantidad de alumnos por clase, ofrecer una óptima infraestructura, equipamiento y materiales que aporten a una mayor calidad educativa. Sin embargo, las escuelas públicas cuentan con recursos insuficientes o ilimitados para conseguir que los alumnos obtengan mejores resultados académicos, así que provenir de cualquiera de los 2 centros educativos influiría en la forma cómo los alumnos desarrollan su capacidad, en este caso, lingüística (Giménez y Castro, 2017). En estudios previos, la elección de la variable independiente de tipo de centro educativo para medir los índices primarios y secundarios se considera pertinente, ya que se puede comparar entre individuos de clase social más alta en caso de colegios privados y sujetos de clase más baja en el caso de colegios públicos. Por lo tanto, en esta parte del capítulo V, analiza los

índices primarios y secundarios considerando la variable centro educativo de procedencia.

5.3.1. Promedio longitud de la unidad terminal

Según la tabla 44, se puede ver que de los estudiantes que provienen de un colegio público 13 se encuentran en nivel alto, 14 en nivel regular y 4 nivel bajo. Sin embargo, los que proceden de una institución privada 18 están dentro del promedio alto, 37 en regular y 18 en bajo.

Tabla 44: Frecuencia de Prom. Long. de UT según colegio de procedencia

Prom. Long. de UT	Colegio de procedencia		Total
	Público	Privado	
Bajo	4	18	22
Regular	14	37	51
Alto	13	18	31
Total	31	73	104

Tabla 45: Media de Prom. Long. por UT según colegio de procedencia

Colegio de procedencia	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Público	2,29	31	,693	29,8%
Privado	2,00	73	,707	70,2%
Total	2,09	104	,712	100,0%

Del análisis de la Media (tabla 45), el promedio de los alumnos de los colegios públicos es 2,29 y los de centros educativos privados es 2,00. Ello evidencia un incremento del promedio de longitud por UT según el colegio de procedencia. Es decir,

los alumnos que proceden de colegios públicos tienen mayor madurez sintáctica respecto a este índice.

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el Prom. de la Long. de la UT y la variable centro educativo.

H₀: No existe correlación entre el Prom. de la Long. de la UT y la variable centro educativo.

Tabla 46: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,736 ^a	2	,154
Razón de verosimilitud	3,747	2	,154
Asociación lineal por lineal	3,617	1	,057
N de casos válidos	104		

De acuerdo a la prueba Chi-cuadrada (tabla 46), la diferencia entre las medias no es significativa, ya que 0,154 es mayor que 0,05. Por tanto, no se rechaza la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el promedio de la longitud de la UT y la variable centro educativo. De ello, se deduce que la variable independiente colegio de procedencia no es correlativo con la longitud de la UT. Entonces, no es necesario aplicar la prueba estadística V de Cramer, porque no se podría identificar la intensidad de correlación entre las variables.

5.3.2. Promedio de longitud de la cláusula

La tabla 47 muestra la distribución de la totalidad de estudiantes según el centro educativo de procedencia. Se observa que los alumnos egresados de colegios públicos son 31,

mientras que de centros educativos privados son 73. Luego del análisis de la Media (tabla 48), se tiene que los de escuelas públicas obtienen un promedio mayor (1,74) que los de escuelas privadas (1,45). Entonces, los alumnos provenientes de colegios públicos presentan mayor madurez sintáctica respecto a la longitud de cláusula.

Tabla 47: Frecuencia de Prom. de Long. de cláusula según colegio de procedencia

Prom. Long. de Cl.	Colegio de procedencia		Total
	Público	Privado	
Bajo	9	40	49
Regular	21	33	54
Alto	1	0	1
Total	31	73	104

Tabla 48: Media de Prom. de Long. de cláusula según colegio de procedencia

Colegio de escolarización	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Público	1.74	31	.514	29,8%
Privado	1.45	73	.501	70,2%
Total	1.54	104	.193	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el Prom. de Long. de la cláusula y centro educativo de procedencia.

H₀: No existe correlación entre el Prom. de Long. de la cláusula y centro educativo de procedencia.

Tabla 49: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,548 ^a	2	,023
Razón de verosimilitud	7,810	2	,020
Asociación lineal por lineal	6,763	1	,009
N de casos válidos	104		

De la tabla 49, se deduce que sí es significativa la diferencia de los promedios debido a que la significación es $0,023 > 0,05$. Es decir, se acepta la hipótesis **H₁**: existe correlación entre el Prom. de la Long. de la cláusula y centro educativo de procedencia. Por lo tanto, se infiere que la variable independiente colegio de procedencia es correlativa con la longitud de la cláusula. Para comprobar la intensidad de la correlación, se aplicó V de Cramer, el cual señala que la relación entre las variables es moderada con el valor de 0,269.

Tabla 50: Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,269	,023
	V de Cramer	,269	,023
N de casos válidos		104	

5.3.3. Promedio de cláusulas por UT

En la tabla 51, se precisa que de los alumnos que proceden de colegios públicos 13 se encuentran en el nivel bajo y 18 en el nivel alto. Asimismo, se observa que la mayor cantidad de estudiantes provienen de escuelas privadas, de los cuales 43 están dentro del nivel bajo y 30 dentro del promedio alto.

Tabla 51: Frecuencia de Prom. de cláusulas por UT según colegio de procedencia

Prom. de Cl. por UT	Colegio de procedencia		Total
	Público	Privado	
Bajo	13	43	56
Alto	18	30	48
Total	31	73	104

Se puede ver, en la tabla 52, que el puntaje mayor de los promedios (1,58) corresponde a los estudiantes que proceden de colegios públicos, mientras que la puntuación menor (1,41) es para los alumnos que han estudiado en escuelas privadas. Por ello, se infiere que hay incremento en el promedio de cláusula por UT según la variable independiente. Es decir, los estudiantes que provienen de colegios públicos presentan mayor capacidad para elaborar cláusulas subordinadas en las oraciones.

Tabla 52: Media de Prom. de cláusulas por UT según colegio de procedencia

Colegio de procedencia	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Público	1,58	31	,502	29,8%
Privado	1,41	73	,495	70,2%
Total	1,46	104	,501	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el promedio de la cláusula por UT y centro educativo de procedencia.

H₀: No existe correlación entre el promedio de la cláusula por UT y centro educativo de procedencia.

Tabla 53: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,521 ^a	1	,112		
Corrección de continuidad ^b	1,884	1	,170		
Razón de verosimilitud	2,521	1	,112		
Prueba exacta de Fisher				,135	,085
Asociación lineal por lineal	2,497	1	,114		
N de casos válidos	104				

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrada, se muestra que la diferencia de los promedios no es significativa, ya que el valor de significación 0,170 es mayor que 0,05. Es decir, es aceptada la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el promedio de la longitud de la cláusula y centro educativo de procedencia. Por lo tanto, se infiere que la variable independiente colegio de procedencia no se correlaciona con la longitud de la cláusula. Asimismo, no es pertinente realizar la prueba V de Cramer, porque no se puede determinar la intensidad de la correlación.

5.4. Resultados de los índices secundarios según el centro educativo de procedencia

5.4.1. Promedio de cláusulas sustantivas por UT

Como se puede apreciar en la tabla 54, 30 alumnos que han estudiado en centros educativos públicos están dentro del nivel bajo de promedios, mientras que solo 1 se encuentra en el nivel alto. Asimismo, respecto a los que provienen de colegios privados, 70 están dentro del promedio bajo y 3 en alto. Según el análisis de la Media (tabla 55), se evidencia un mayor promedio en los centros educativos privados con un puntaje de 1,04, el cual es superior a los colegios públicos con 1,03. Eso quiere decir que sí hay un

aumento en el promedio de cláusulas sustantivas por UT. Entonces, los alumnos de colegios privados presentan mayor capacidad para elaborar cláusulas sustantivas en las oraciones.

Tabla 54: Frecuencia de Prom. de cláusulas Sust. según colegio de procedencia

Prom. de Cl. Sust.	Colegio de procedencia		Total
	Público	Privado	
Bajo	30	70	100
Alto	1	3	4
Total	31	73	104

Tabla 55: Media de Prom. de cláusulas Sust. según colegio de procedencia

Colegio de procedencia	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Público	1,03	31	,180	29,8%
Privado	1,04	73	,200	70,2%
Total	1,04	104	,193	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el promedio de cláusulas sustantivas por UT y centro educativo de procedencia.

H₀: No existe correlación entre el promedio de cláusulas sustantivas por UT y centro educativo de procedencia.

Como se precisó en la explicación del cuadro anterior, la diferencia entre los promedios es mínima. Por ello, la prueba de Chi-cuadrada indica que la diferencia no es significativa para este índice debido a que el valor 1,0 es mayor que 0,05. Es decir, no se rechaza la hipótesis **H₀:** no existe correlación entre el promedio de cláusulas

sustantivas por UT y centro educativo de procedencia. Por lo tanto, tampoco se ha empleado V de Cramer, puesto que no se puede determinar la intensidad por falta de correlación entre las variables.

Tabla 56: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,046 ^a	1	,830		
Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud	,047	1	,828		
Prueba exacta de Fisher				1,000	,656
Asociación lineal por lineal	,046	1	,831		
N de casos válidos	104				

5.4.2. Promedio de cláusulas adjetivas por UT

Según la tabla 57, se observa que 2 estudiantes que proceden de colegios públicos se encuentran en nivel alto y 29 dentro de los promedios bajos. Sin embargo, de los que provienen de instituciones privadas, 68 están dentro de los promedios bajos y 5 en el nivel alto. Además, la tabla 58 muestra que los alumnos que han estudiado en un colegio privado tienen un mayor promedio (1,07), mientras que los procedentes de centros educativos públicos han obtenido 1,06 de promedio. Es decir, existe un ligero aumento del promedio de cláusulas adjetivas por UT. Por lo tanto, se infiere que los de colegios privados tienen mayor madurez sintáctica para incluir cláusulas adjetivas en las oraciones.

Tabla 57: Frecuencia de Prom. de cláusulas Adj. según colegio de procedencia

Prom. de Cl. Adj.	Colegio de procedencia		Total
	Público	Privado	
Bajo	29	68	97
Alto	2	5	7
Total	31	73	104

Tabla 58: Media de Prom. de cláusulas Adj. según colegio de procedencia

Colegio de procedencia	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Público	1,06	31	,250	29,8%
Privado	1,07	73	,254	70,2%
Total	1,07	104	,252	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el Prom. de cláusulas Adj. por UT y el centro educativo de procedencia.

H₀: No existe correlación entre el Prom. de cláusulas Adj. Por UT y el centro educativo de procedencia.

Tabla 59: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,005 ^a	1	,941		
Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud	,006	1	,941		
Prueba exacta de Fisher				1,000	,654
Asociación lineal por lineal	,005	1	,941		
N de casos válidos	104				

La diferencia entre los promedios, de acuerdo a la prueba Chi-cuadrada (tabla 59), no es significativa, ya que el valor de la significación es de $1,0 < 0,05$. Entonces, se acepta la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el promedio de cláusulas adjetivas por UT y el centro educativo de procedencia. Asimismo, debido a la ausencia de correlación, no se realizó la prueba V de Cramer.

5.4.3. Promedio de cláusulas adverbiales por UT

La tabla 60 muestra que 29 alumnos procedentes de colegios públicos se encuentran dentro del nivel bajo y 2 en el alto. Asimismo, se observa que la mayor cantidad de estudiantes proviene de escuelas privadas. De estas, 65 están dentro del nivel bajo y 8 dentro de los promedios altos.

Tabla 60: Frecuencia de Prom. de cláusulas Adv. según colegio de procedencia

Prom. de Cl. Adv.	Colegio de procedencia		Total
	Público	Privado	
Bajo	29	65	94
Alto	2	8	10
Total	31	73	104

Del análisis de la Media (tabla 61), se obtiene que los alumnos de escuelas públicas presentan un puntaje de 1,06, mientras que los de instituciones privadas obtuvieron el promedio de 1,11. Ello evidencia que hay un incremento en el promedio de cláusulas adverbiales por UT. Eso quiere decir que los estudiantes de colegios privados tienen mayor madurez sintáctica para emplear cláusulas adverbiales dentro de las UT.

Tabla 61: Media de Prom. de cláusulas Adv. según colegio de procedencia

Colegio de procedencia	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Público	1,06	31	,250	29,8%
Privado	1,11	73	,315	70,2%
Total	1,10	104	,296	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el Prom. de cláusulas Adv. por UT y el centro educativo de procedencia.

H₀: No existe correlación entre el Prom. de cláusulas Adv. por UT y el centro educativo de procedencia.

Tabla 62: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,509 ^a	1	,476		
Corrección de continuidad ^b	,122	1	,727		
Razón de verosimilitud	,545	1	,460		
Prueba exacta de Fisher				,719	,379
Asociación lineal por lineal	,504	1	,478		
N de casos válidos	104				

Sin embargo, Chi-cuadrada arroja el valor de significación en $0,727 > 0,05$, lo que significa que la diferencia de promedios no es significativa. Por ello, se acepta la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el promedio de cláusulas adverbiales por UT y la variable independiente centro educativo de procedencia. Asimismo, no es preciso aplicar la prueba V de Cramer, porque no se puede determinar la intensidad de las variables por la falta de correlación.

5.4.4. Promedio de adjetivos calificativos por UT

Tabla 63: Frecuencia de Prom. de Adj. calificativos según colegio de procedencia

Prom. de Adj. Calif.	Colegio de procedencia		Total
	Público	Privado	
Bajo	29	71	100
Alto	2	2	4
Total	31	73	104

La tabla 63 de distribución de frecuencia de este índice secundario se interpreta de la siguiente manera: dentro del promedio alto, 2 participantes provienen de colegios públicos y 29 están en el nivel bajo; sin embargo, de los 73 estudiantes de escuelas privadas, 71 se encuentran en los promedios bajos y 2, en los altos. Además, del análisis de la Media (tabla 64), se obtiene que los colegios públicos presentan un puntaje de 1,06, mientras que las escuelas privadas 1,03. Ello evidencia que hay un incremento en el promedio de adjetivos calificativos por UT según la variable centro educativo de procedencia. Eso quiere decir que los alumnos que proceden de colegios públicos tienen mayor madurez sintáctica para incluir adjetivos calificativos dentro de las UT.

Tabla 64: Media de Prom. de Adj. calificativos según colegio de procedencia

Colegio de procedencia	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Público	1,06	31	,250	29,8%
Privado	1,03	73	,164	70,2%
Total	1,04	104	,193	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el Prom. de Adj. calificativos por UT y el centro educativo de procedencia.

H₀: No existe correlación entre el Prom. de Adj. Calificativos por UT y el centro educativo de procedencia.

Tabla 65: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,811 ^a	1	,368		
Corrección de continuidad ^b	,118	1	,732		
Razón de verosimilitud	,744	1	,389		
Prueba exacta de Fisher				,581	,344
Asociación lineal por lineal	,803	1	,370		
N de casos válidos	104				

Tal como muestra la tabla 65, la diferencia de promedios no es significativa de acuerdo a la prueba de Chi-cuadrada, ya que arroja un valor de 0,732, el cual es mayor que 0,05. Por ello, se acepta la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el Prom. de adjetivos calificativos por UT y el centro educativo de procedencia. Asimismo, no es necesario aplicar la prueba V de Cramer, porque no se puede determinar la intensidad de las variables por la falta de correlación en las variables.

5.4.5. Promedio de adjetivos posesivos por UT

Como se puede observar en la tabla 66, de los colegios públicos y privados, 29 y 58 están dentro del nivel bajo, respectivamente. Además, en el nivel alto, se encuentran 2

estudiantes que provienen de escuelas públicas y 15, de privadas. De la prueba de la Media (tabla 67), en este caso, los colegios privados con 1,21 tienen el puntaje más alto y las escuelas públicas tienen el menor con 1,06. Entonces, se deduce que hay un crecimiento en el promedio de adjetivos posesivos respecto a la variable centro educativo de procedencia. Es decir, los alumnos que han culminado sus estudios en colegios privados tienen mayor desarrollo sintáctico para emplear adjetivos posesivos en las oraciones.

Tabla 66: Frecuencia de Prom. de Adj. Posesivos por UT según colegio de procedencia

Prom. de Adj. Pos.	Colegio de procedencia		Total
	Público	Privado	
Bajo	29	58	87
Alto	2	15	17
Total	31	73	104

Tabla 67: Media de Prom. de Adj. Posesivos por UT según colegio de procedencia

Colegio de procedencia	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Público	1,06	31	,250	29,8%
Privado	1,21	73	,407	70,2%
Total	1,16	104	,372	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el Prom. de Adj. posesivos por UT y el nivel de escolarización.

H₀: No existe correlación entre el Prom. de Adj. posesivos por UT y el nivel de escolarización.

Tabla 68: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,162 ^a	1	,075		
Corrección de continuidad ^b	2,215	1	,137		
Razón de verosimilitud	3,650	1	,056		
Prueba exacta de Fisher				,089	,062
Asociación lineal por lineal	3,132	1	,077		
N de casos válidos	104				

Del análisis de la prueba de Chi-cuadrada, se obtiene el valor 0,137, el cual es mayor que 0,05. Eso quiere decir que la diferencia de promedios no es significativa. Por ello, no se rechaza la **H₀**: no existe correlación entre el promedio de adjetivos posesivos por UT y el centro educativo de procedencia. Respecto a V de Cramer, no es necesaria la aplicación, porque las variables no son correlativas.

5.4.6. Promedio de frases preposicionales por UT

Este índice se obtiene dividiendo las frases preposicionales entre la UT. De acuerdo a la tabla 69, la recurrencia de estudiantes de escuelas públicas es 23 en el nivel bajo y 8 en el alto. Sin embargo, los colegios privados cuentan con 62 alumnos dentro del promedio bajo y 11 en el nivel alto. Del análisis de la Media (tabla 70), se aprecia un aumento del promedio de frases preposicionales según el centro educativo de procedencia: públicas (1,26) y privadas (1,15). Por ello, se interpreta que los alumnos de colegios públicos presentan mayor madurez sintáctica para incluir frases preposicionales en las oraciones.

Tabla 69: Frecuencia de Prom. de frases Prep. Por UT según colegios de procedencia

Prom. de Fr. Prep.	Colegio de procedencia		Total
	Público	Privado	
Bajo	23	62	85
Alto	8	11	19
Total	31	73	104

Tabla 70: Media de Prom. de frases Prep. Por UT según colegio de procedencia

Colegio de procedencia	Media	N	Desviación	% de N total
Público	1,26	31	,445	29,8%
Privado	1,15	73	,360	70,2%
Total	1,18	104	,388	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el promedio frases preposicionales por UT y el centro educativo de procedencia.

H₀: No existe correlación entre el promedio frases preposicionales por UT y el centro educativo de procedencia.

Tal como muestra la tabla 71, la diferencia entre promedios de frases preposicionales no es significativa, pues la significación tiene un valor de 0,308 mayor que 0,05. Entonces, se acepta la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el promedio de frases preposicionales por UT y la variable independiente colegio de procedencia. Por lo tanto, no fue necesario aplicar la prueba V de Cramer, debido a la falta de correlación entre las variables.

Tabla 71: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,680 ^a	1	,195		
Corrección de continuidad ^b	1,038	1	,308		
Razón de verosimilitud	1,602	1	,206		
Prueba exacta de Fisher				,266	,154
Asociación lineal por lineal	1,664	1	,197		
N de casos válidos	104				

5.4.7. Promedio de aposiciones por UT

Para este índice, la distribución de los estudiantes que provienen de colegios públicos fue solo 31 en el nivel bajo, mientras que los de colegios privados la mayoría (72) se encuentra en nivel bajo y 1 alumno en el nivel alto. En este caso (tabla 72), se muestra que la media es menor para los estudiantes de colegios públicos con (1,00) y mayor (1,01) para los de escuelas privadas. Es decir, hay un aumento mínimo del promedio de aposiciones por UT según el centro educativo de procedencia. Por lo tanto, se infiere que los sujetos que han estudiado en colegios privados tienen mayor capacidad para incluir aposiciones en las oraciones.

Tabla 72: Frecuencia de Prom. de aposiciones por UT según colegio de procedencia

Prom. de Aposic.	Colegio de procedencia		Total
	Público	Privado	
Bajo	31	72	103
Alto	0	1	1
Total	31	73	104

Tabla 73: Media de Prom. de oposiciones por UT según colegio de procedencia

Colegio de procedencia	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Público	1,00	31	,000	29,8%
Privado	1,01	73	,117	70,2%
Total	1,01	104	,098	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el promedio de oposiciones por UT y el nivel de escolarización.

H₀: No existe correlación entre el promedio de oposiciones por UT y el nivel de escolarización.

Tabla 74: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,429 ^a	1	,513		
Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud	,712	1	,399		
Prueba exacta de Fisher				1,000	,702
Asociación lineal por lineal	,425	1	,515		
N de casos válidos	104				

En el análisis Chi-cuadrada (tabla 74), se obtiene que el valor de la significación es $1,000 > 0,05$. Es decir, la diferencia no es significativa entre los promedios de cada colegio. Entonces, se acepta la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el promedio de oposiciones por UT y la variable independiente Centro educativo de procedencia. Como

no hay correlación entre las variables, no fue necesario realizar la prueba V de Cramer, ya que no se pudo determinar la intensidad.

5.5. Resultados de los índices primarios según la variable sexo

A partir del primer trabajo de Hunt sobre madurez sintáctica, se ha considerado la variable social sexo como la más frecuente y válida para medir los índices primarios y secundarios.

5.5.1. Promedio de longitud de la unidad terminal

Tal como muestra la tabla 75, los estudiantes de sexo masculino 9 se encuentran en nivel bajo, 28 en regular y 20 en alto. Sin embargo, del sexo femenino, 13 están dentro de los promedios bajos, 23 en regular y 11 en alto. Del análisis de la Media (tabla 76), el promedio de los alumnos es 2,19 y de las alumnas es 1,96. Ello evidencia un aumento del promedio de longitud por UT según el sexo. Es decir, los estudiantes de sexo masculino tienen mayor madurez sintáctica respecto a este índice.

Tabla 75: Frecuencia de Prom. de Long. de UT según sexo

Prom. Long. de UT	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Bajo	9	13	22
Regular	28	23	51
Alto	20	11	31
Total	57	47	104

Tabla 76: Media de Prom. de Long. de UT según sexo

Sexo	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Masculino	2,19	57	,693	54,8%
Femenino	1,96	47	,721	45,2%
Total	2,09	104	,712	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el promedio de longitud de la UT y sexo.

H₀: No existe correlación entre el promedio de longitud de la UT y sexo.

Tabla 77: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,896 ^a	2	,235
Razón de verosimilitud	2,910	2	,233
Asociación lineal por lineal	2,819	1	,093
N de casos válidos	104		

De acuerdo al análisis de Chi-cuadrada (tabla 77), la diferencia entre las medias no es significativa, ya que 0,235 es mayor que 0,05. Por ello, no se rechaza la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el Prom. de la Long. de la UT y la variable sexo. De ello, se infiere que la variable independiente sexo no tiene correlación con la longitud de la UT. Entonces no fue necesario aplicar la prueba estadística V de Cramer, porque no se pudo identificar la intensidad de correlación entre las variables.

5.5.2. Promedio de la longitud de la cláusula

Tabla 78: Frecuencia de Prom. de Long. de cláusula según sexo

Prom. Long. de Cl.	Colegio de procedencia		Total
	Masculino	Femenino	
Bajo	23	26	49
Regular	33	21	54
Alto	1	0	1
Total	57	47	104

La tabla 78 evidencia la distribución de la totalidad de alumnos según el sexo. Se observa que son 57 hombres, de los cuales 23 están en el promedio bajo, 33 en el regular y solo 1 en el nivel alto. Sin embargo, el grupo de mujeres es de 47, de las que 26 se encuentran en el nivel bajo y 21 dentro del promedio regular. Después del análisis de la Media (tabla 79), se obtiene que los alumnos tienen un puntaje de promedio mayor (1,61) superior al de las alumnas con 1,45. Entonces, los estudiantes presentan mayor madurez sintáctica respecto a la longitud de cláusula.

Tabla 79: Media de Prom. de Long. de cláusula según sexo

Sexo	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Masculino	1,61	57	,526	54,8%
Femenino	1,45	47	,503	45,2%
Total	1,54	104	,520	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el promedio de longitud de la cláusula y sexo.

H₀: No existe correlación entre el promedio de longitud de la cláusula y sexo.

Tabla 80: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,916 ^a	2	,233
Razón de verosimilitud	3,296	2	,192
Asociación lineal por lineal	2,665	1	,103
N de casos válidos	104		

De la tabla 80, se deduce que la diferencia de los promedios no es significativa debido a que el valor de la significación 0,233 es mayor que 0,05. Es decir, se acepta la

hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el promedio de la longitud de la cláusula y la variable sexo. Por lo tanto, se infiere que la variable independiente no es correlativa con la longitud de la cláusula. Por ello, no se aplicó la prueba de V de Cramer, ya que las variables no fueron correlativas.

5.5.3. Promedio de cláusulas por unidad terminal

En la tabla 81, se precisa que 30 alumnos se encuentran en el nivel alto y 27 en el nivel bajo. Asimismo, se observa que las estudiantes conforman un total de 47, de las cuales 29 están dentro del nivel bajo y 18 dentro de los promedios altos.

Tabla 81: Frecuencia de Prom. de cláusulas por UT según sexo

Prom. de Cl. por UT	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Bajo	27	29	56
Alto	30	18	48
Total	57	47	104

Se puede ver, en la tabla 82, que el puntaje mayor de los promedios (1,53) corresponde al sexo masculino, mientras que la puntuación menor (1,38) es para las alumnas. Por ello, se infiere que hay incremento en el promedio de cláusula por UT según la variable sexo. Es decir, los varones presentan mayor capacidad para elaborar cláusulas subordinadas en las oraciones.

Tabla 82: Media de Prom. de cláusulas por UT según sexo

Sexo	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Masculino	1,53	57	,504	54,8%
Femenino	1,38	47	,491	45,2%
Total	1,46	104	,501	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el promedio de cláusulas por UT y la variable sexo.

H₀: No existe correlación entre el promedio de cláusulas por UT y la variable sexo.

Tabla 83: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,130 ^a	1	,144		
Corrección de continuidad ^b	1,592	1	,207		
Razón de verosimilitud	2,140	1	,143		
Prueba exacta de Fisher				,169	,103
Asociación lineal por lineal	2,109	1	,146		
N de casos válidos	104				

De acuerdo a la prueba Chi-cuadrada (tabla 83), se muestra que la diferencia de los promedios no es significativa, ya que el valor de la significación 0,207 es mayor que 0,05. Es decir, se acepta la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el promedio de la longitud de la cláusula y sexo. Por lo tanto, se infiere que la variable sexo no es correlativa para la longitud de la cláusula. Asimismo, no fue pertinente realizar la prueba V de Cramer, porque no se pudo determinar la intensidad de la correlación.

5.6. Resultados de los índices secundarios según la variable sexo

5.6.1. Promedio de cláusulas sustantivas por UT

Como se puede apreciar en la tabla 84, 55 alumnos se encuentran dentro del nivel bajo de promedios, mientras que solo 2 se encuentra en el nivel alto. Asimismo, respecto al sexo femenino, 45 están dentro del promedio bajo y 2 en el promedio alto.

Tabla 84: Frecuencia de Prom. de cláusulas Sust. por UT según sexo

Prom. de Cl. Sust. por UT	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Bajo	55	45	100
Alto	2	2	4
Total	57	47	104

Según el análisis de la Media (tabla 85), se evidencia que tanto hombres como mujeres han obtenido el mismo promedio de 1,04. Eso quiere decir que no hay un incremento en el promedio de cláusulas sustantivas por UT, ya que ambos tienen la misma capacidad sintáctica para elaborar cláusulas sustantivas en las oraciones. Por lo tanto, no fue necesario aplicar la prueba Chi-cuadrada ni la V de Cramer.

Tabla 85: Media de Prom. de cláusulas Sust. por UT según sexo

Sexo	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Masculino	1,04	57	,186	54,8%
Femenino	1,04	47	,204	45,2%
Total	1,04	104	,193	100,0%

5.6.2. Promedio de cláusulas adjetivas por UT

Tabla 86: Frecuencia de Prom. de cláusulas Adj. por UT según sexo

Prom. de Cl. Adj. por UT	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Bajo	52	45	97
Alto	5	2	7
Total	57	47	104

Tal como se aprecia en la tabla 86, se observa que de los varones 52 se encuentran en el nivel bajo y 5 dentro de los promedios altos. Sin embargo, 45 mujeres están dentro de los promedios bajos y 2 en el nivel alto. Además, la tabla 87 muestra que el sexo masculino tiene un promedio de 1,09, mientras que los del sexo femenino han obtenido 1,04 de promedio. Es decir, existe un aumento del promedio de cláusulas adjetivas por UT según el sexo. Por lo tanto, se infiere que los hombres tienen mayor madurez sintáctica para incluir cláusulas adjetivas en las oraciones.

Tabla 87: Media de Prom. de cláusulas Adj. por UT según sexo

Sexo	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Masculino	1,09	57	,285	54,8%
Femenino	1,04	47	,204	45,2%
Total	1,07	104	,252	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el promedio de cláusulas adjetivas por UT y sexo.

H₀: No existe correlación entre el promedio de cláusulas adjetivas por UT y sexo.

Tabla 88: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,837 ^a	1	,360		
Corrección de continuidad ^b	,272	1	,602		
Razón de verosimilitud	,871	1	,351		
Prueba exacta de Fisher				,453	,306
Asociación lineal por lineal	,829	1	,363		
N de casos válidos	104				

La diferencia entre los promedios, de acuerdo a la prueba Chi-cuadrada (tabla 88), no es significativa, ya que el valor de la significación es de $0,602 > 0,05$. Entonces, se acepta la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el promedio de cláusulas adjetivas por UT y el sexo. Asimismo, debido a la ausencia de correlación, no se realizó la prueba V de Cramer.

5.6.3. Promedio de cláusulas adverbiales por UT

La tabla 89 muestra que 53 alumnos se encuentran dentro del nivel bajo y 4 en el nivel alto. Asimismo, precisa que 41 alumnas están dentro del nivel bajo y 6 dentro de los promedios altos.

Tabla 89: Frecuencia de Prom. de cláusulas Adv. por UT según sexo

Prom. de Cl. Adv. por UT	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Bajo	53	41	94
Alto	4	6	10
Total	57	47	104

De acuerdo a la tabla 90, existe un incremento en el promedio de cláusulas adverbiales por UT, debido a que los hombres tienen una puntuación de 1,07 y las mujeres un puntaje de 1,13. Por lo tanto, se infiere que el sexo femenino tiene mayor madurez sintáctica para incluir cláusulas adverbiales en las UT.

Tabla 90: Media de Prom. de cláusulas Adv. Por UT según sexo

Sexo	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Masculino	1,07	57	,258	54,8%
Femenino	1,13	47	,337	45,2%
Total	1,10	104	,296	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el Prom. de cláusulas adverbiales por UT y sexo.

H₀: No existe correlación entre el Prom. de cláusulas adverbiales por UT y sexo.

Tabla 91: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significaci ón exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,979 ^a	1	,322		
Corrección de continuidad ^b	,430	1	,512		
Razón de verosimilitud	,976	1	,323		
Prueba exacta de Fisher				,342	,255
Asociación lineal por lineal	,970	1	,325		
N de casos válidos	104				

La prueba Chi-cuadrada (tabla 91) arroja el valor $0,512 > 0,05$, lo cual indica que la diferencia de promedios no es significativa, porque el valor 0,512 es mayor a 0,05. Entonces, se acepta la hipótesis **H₀**: no hay correlación entre el promedio de cláusulas

adverbiales por UT y la variable sexo. Teniendo en cuenta esto, no fue necesario aplicar la prueba V de Cramer, ya que no hay relación entre las variables. Es decir, no se pudo hallar la intensidad entre las variables.

5.6.4. Promedio de adjetivos calificativos por UT

La tabla 92 de distribución de frecuencia de este índice secundario se interpreta de la siguiente manera. En el nivel bajo, se tiene a 56 alumnos y solo 1 dentro del promedio alto. Respecto al sexo femenino, 44 participantes tienen promedio bajo y 3 promedios altos. Además, del análisis de la Media (93), se obtiene que los hombres presentan un puntaje de 1,02, mientras que las mujeres 1,06. Ello evidencia que hay un incremento en el promedio de adjetivos calificativos por UT según el sexo. Eso quiere decir que el sexo femenino tiene mayor madurez sintáctica para emplear adjetivos calificativos dentro de las UT.

Tabla 92: Frecuencia de Prom. de Adj. calificativos por UT según sexo

Prom. de Adj. Calif. por UT	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Bajo	56	44	100
Alto	1	3	4
Total	57	47	104

Tabla 93: Media de Prom. de Adj. calificativos por UT según sexo

Sexo	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Masculino	1,02	57	,132	54,8%
Femenino	1,06	47	,247	45,2%
Total	1,04	104	,193	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el promedio de adjetivos calificativos por UT y la variable sexo.

H₀: No existe correlación entre el promedio de adjetivos calificativos por UT y la variable sexo.

Tabla 94: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,492 ^a	1	,222		
Corrección de continuidad ^b	,503	1	,478		
Razón de verosimilitud	1,527	1	,217		
Prueba exacta de Fisher				,326	,240
Asociación lineal por lineal	1,478	1	,224		
N de casos válidos	104				

La diferencia de promedios no es significativa según la prueba de Chi-cuadrada (tabla 113), ya que arroja un valor de 0,478, el cual es mayor que 0,05. Por ello, se acepta la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el promedio de adjetivos calificativos por UT y la variable sexo. Asimismo, no fue preciso aplicar la prueba V de Cramer, porque no se pudo determinar la intensidad de las variables.

5.6.5. Promedio de adjetivos posesivos por UT

Tabla 95: Frecuencia de Prom. de Adj. posesivos por UT según sexo

Prom. de Adj. Pos. por UT	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Bajo	50	37	87
Alto	7	10	17
Total	57	47	104

Como se puede observar en la tabla 95, de los del sexo masculino 50 están en el promedio bajo y 7 en el promedio alto. Asimismo, se evidencia que 37 mujeres se encuentran en el nivel bajo, mientras que 10 están en el nivel alto. De la prueba de la Media (96), en este caso, quienes tienen el puntaje más bajo son los hombres con 1,12 y las mujeres tienen el mayor promedio con 1,21. Entonces, se deduce que hay un crecimiento en el promedio de adjetivos posesivos respecto a la variable sexo. Por lo tanto, el sexo femenino tiene mayor capacidad sintáctica para incluir adjetivos posesivos en las oraciones.

Tabla 96: Media de Prom. de Adj. posesivos por UT según sexo

Sexo	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Masculino	1,12	57	,331	54,8%
Femenino	1,21	47	,414	45,2%
Total	1,16	104	,372	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el Prom. de Adj. posesivos por UT y la variable sexo.

H₀: No existe correlación entre el Prom. de Adj. posesivos por UT y la variable sexo.

Tabla 97: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,524 ^a	1	,217		
Corrección de continuidad ^b	,938	1	,333		
Razón de verosimilitud	1,519	1	,218		
Prueba exacta de Fisher				,288	,166
Asociación lineal por lineal	1,510	1	,219		
N de casos válidos	104				

Del análisis de la prueba de Chi-cuadrada (97), se obtiene el valor 0,333, el cual es mayor que 0,05. Eso quiere decir que la diferencia de promedios no es significativa. Por ello, no se rechaza la **H₀**: no existe correlación entre el Prom. de adjetivos posesivos por UT y la variable sexo. Respecto a la prueba V de Cramer, no fue necesaria su aplicación, porque las variables no fueron correlativas.

5.6.6. Promedio de frases preposicionales por UT

De acuerdo a la tabla 98, en el grupo de alumnos, 44 están en el nivel bajo y 13 dentro del promedio alto. No obstante, 41 mujeres se encuentran en el nivel bajo y solo 6 tienen un promedio alto. Asimismo, luego del análisis de la Media (tabla 99), los hombres han obtenido el promedio 1,23 que es superior al promedio 1,13 de las mujeres. Es decir, se evidencia un aumento en este índice a favor de los hombres. Por lo tanto, los varones presentan mayor madurez sintáctica para incluir frases preposicionales en las oraciones.

Tabla 98: Frecuencia de Prom. de frases preposicionales por UT según sexo

Prom. de Fr. Prep.	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Bajo	44	41	85
Alto	13	6	19
Total	57	47	104

Tabla 99: Media de Prom. de frases preposicionales por UT según sexo

Sexo	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Masculino	1,23	57	,423	54,8%
Femenino	1,13	47	,337	45,2%
Total	1,18	104	,388	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el Prom. frases preposicionales por UT y la variable sexo.

H₀: No existe correlación entre el Prom. frases preposicionales por UT y la variable sexo.

Según la tabla 100, la diferencia entre los promedios de hombres y mujeres no es significativa, ya que Chi-cuadrada arroja el valor de significación 0,287, el cual es superior a 0,05. Entonces, no se rechaza la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el Prom. de Fr. preposicionales por UT y el sexo. Debido a que las variables no son correlativas, no fue necesario aplicar la prueba V de Cramer, ya que no se pudo probar la intensidad de relación.

Tabla 100: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,739 ^a	1	,187		
Corrección de continuidad ^b	1,132	1	,287		
Razón de verosimilitud	1,784	1	,182		
Prueba exacta de Fisher				,212	,144
Asociación lineal por lineal	1,723	1	,189		
N de casos válidos	104				

5.6.7. Promedio de aposiciones por UT

La distribución de frecuencia de este índice secundario se observa en la tabla 101. El sexo masculino está conformado por 56 participantes en nivel bajo y solo 1 en el nivel alto. Sin embargo, el sexo femenino solo está conformado por 47 integrantes dentro del promedio bajo.

Tabla 101: Frecuencia de Prom. de aposiciones por UT según sexo

Prom. de Aposic.	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Bajo	56	47	103
Alto	1	0	1
Total	57	47	104

Tal como se muestra en la tabla 102, la Media indica que los varones han obtenido una puntuación de 1,02 que es mayor a la puntuación 1,00 de las mujeres. Eso quiere decir sí hay un aumento del promedio de aposiciones según la variable independiente sexo. Por lo tanto, se afirma que el sexo masculino tiene mayor madurez sintáctica para incluir aposiciones en la construcción oracional.

Tabla 102: Media de Prom. de oposiciones por UT según sexo

Sexo	Media	N	Desv. Est.	% de N total
Masculino	1,02	57	,132	54,8%
Femenino	1,00	47	,000	45,2%
Total	1,01	104	,098	100,0%

Contrastación de hipótesis

H₁: Existe correlación entre el Prom. de oposiciones por UT y la variable sexo.

H₀: No existe correlación entre el Prom. de oposiciones por UT y la variable sexo.

Tabla 103: Prueba de Chi-cuadrada

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,833 ^a	1	,362		
Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud	1,211	1	,271		
Prueba exacta de Fisher				1,000	,548
Asociación lineal por lineal	,825	1	,364		
N de casos válidos	104				

De acuerdo a la tabla 103, la diferencia de los promedios de ambos sexos no es significativa, ya que el valor es $1,0 > 0,05$. Por ello, no se rechaza la hipótesis **H₀**: no existe correlación entre el promedio de oposiciones por UT y la variable sexo. Además, no se aplicó la prueba V de Cramer debido a que no se pudo determinar la intensidad entre las variables.

5.7. Interpretación de los datos

De acuerdo al análisis de los datos y los resultados, se comprueba que la propuesta de los índices de madurez sintáctica de Hunt es viable para precisar el grado de madurez sintáctica de los estudiantes de pregrado y de EPE de una universidad privada de Lima. Por un lado, se ha constatado los grados de madurez sintáctica de los estudiantes de ambos grupos; por otro lado, se ha evaluado las variables que han sido consideradas en la investigación, las cuales han influido en el desarrollo sintáctico de los alumnos. Como se ha observado en los resultados, las variables permiten dar cuenta del comportamiento del grado de madurez de los alumnos.

Asimismo, se puede destacar la importancia de la metodología aplicada en nuestro estudio, debido a que ha contribuido a la obtención de los datos y el establecimiento de las estadísticas brindan una clara muestra de los grados de madurez sintáctica.

CONCLUSIONES

1. Según el nivel de escolaridad, los índices primarios (promedio de longitud de la UT, promedio de longitud de la cláusula y promedio de las cláusulas por UT) evidencian un incremento en los promedios. Es decir, los alumnos de EPE tienen mayor madurez sintáctica, ya que obtuvieron promedios más altos que los alumnos de pregrado (PRE). Además, los resultados del análisis de Chi-cuadrada indicaron que el promedio de longitud de UT y el promedio de longitud de la cláusula se correlacionan con el nivel de escolarización, debido a que la diferencia de las medias es significativa y existe una correlación fuerte entre ellas. Sin embargo, el promedio de las cláusulas por UT no es correlativa con la variable independiente, ya que la diferencia no es significativa. Respecto a los índices secundarios, solo se muestra un aumento para los estudiantes de EPE en el promedio de cláusulas adjetivas por UT, en el promedio de cláusulas adverbiales por UT, en el promedio de adjetivos calificativos por UT y en el promedio de frases preposicionales por UT. Es decir, el nivel de madurez sintáctica de este grupo es superior al de pregrado. Asimismo, solo los índices secundarios que se correlacionan con el nivel de escolaridad son el promedio de cláusulas adjetivas y el promedio de frases preposicionales, puesto que la diferencia de promedios es significativa, mientras que en los demás índices no, los cuales reflejarían una igualdad o regresión en la capacidad sintáctica.
2. De acuerdo con el centro educativo de procedencia, los estudiantes de los colegios públicos presentan un aumento en los índices primarios. Por ello, se determina que los

estudiantes que proceden de colegios públicos tienen mayor nivel de desarrollo sintáctico en el promedio de longitud de la UT, en el promedio de longitud de la cláusula y en el promedio de las cláusulas por UT. No obstante, la correlación entre la variable independiente y los índices primarios solo es significativa para el promedio de longitud de la cláusula. Por otro lado, los resultados para los índices secundarios muestran que los alumnos de colegios privados obtuvieron un incremento mínimo en el promedio de cláusulas sustantivas, en el promedio de cláusulas adjetivas, en el promedio de cláusulas adverbiales, en el promedio de adjetivos posesivos y en el promedio de aposiciones. En cambio, los estudiantes que proceden de colegios públicos evidencian un aumento mínimo en el promedio de adjetivos calificativos y en el promedio de frases preposicionales. Sin embargo, según la prueba Chi-cuadrada, ninguno de los índices se correlaciona con la variable centro educativo de procedencia. Es decir, si bien hay un incremento mínimo en los promedios, se afirma que el nivel de madurez sintáctica es igual para los que provienen de colegios públicos y privados.

3. Según el sexo, los varones tienen un mayor nivel de madurez sintáctica que las mujeres en los índices primarios. Esto se debe a que obtuvieron un incremento en el promedio de longitud de la UT, en el promedio de longitud de la cláusula y en el promedio de las cláusulas por UT. Sin embargo, la diferencia de los promedios no es significativa, así que no existe correlación entre el sexo y los índices primarios. Por otra parte, respecto a los índices secundarios, el índice promedio de cláusulas sustantivas por UT no presenta aumento para ambos sexos y tampoco correlación. En cambio, el promedio de cláusulas adjetivas, el promedio de frases preposicionales y el promedio de aposiciones evidencian incremento a favor del sexo masculino, mientras que el promedio de cláusulas adverbiales, el promedio de adjetivos calificativo y el promedio

de adjetivos posesivos muestran que las mujeres tienen mayor nivel de madurez sintáctica para estos índices secundarios. No obstante, la prueba Chi-cuadrada arrojó que no se produce una correlación entre la variable sexo y los índices secundarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Ll., Emilio. (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe Ediciones.
- Alexopoulou, Angélica, (2012). *Bases de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Recuperado de <http://www.spanll.uoa.gr/fileadmin/spanll.uoa.gr/uploads/ALEXOPOULOU/BI BLIA DIDAKTIKA/4. Bases de la LA.pdf>
- Barón B., Leonardo; Müller, Oliver y Labos, Edith. (2013). Los conceptos innatos en la obra de Chomsky: definición y propuesta de un método empírico para su estudio. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 324-343.
- Barón B., Leonardo y Müller, Oliver. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42 (2), 417-442.
- Bartolomé R., María del Rocío. (2016). *Madurez sintáctica: influencia de las TIC en sus índices y estudio comparativo entre las generaciones pre y post-internet*. (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Berko G., Jean y Bernstein R., Nan. (2000). *El desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson
- Checa G., Irene y Lozano, C. (2002). *Los índices de madurez sintáctica de Hunt a la luz de las distintas corrientes generativistas*. Recuperado de [http://www.ugr.es/~crisballozano/ARTICLES/Articulo%20AJL%20Alicante%20\(2002\).pdf](http://www.ugr.es/~crisballozano/ARTICLES/Articulo%20AJL%20Alicante%20(2002).pdf)
- Checa G. Irene. (2003). Madurez sintáctica y subordinación: los índices secundarios clausales. *Interlingüística*, (14), 191-206.
- Checa G., Irene. (2004). *Medidas del desarrollo sintáctico en escolares almarienses (12-18): hitos descriptivos y aportes metodológicos* (Tesis doctoral). Universidad de Almería, España.
- Checa G., Irene. (2005). Medidas de madurez sintáctica aplicadas a lecturas de ELE. *Interlingüística*, 16 (1), 273-285.
- Corbacho S., Alfonso. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología*, (24), 77-90.
- Chomsky, Noam. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar Ediciones.
- Crespo C., Nina; Alfaro F., Pedro y Góngora, Begoña. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein*, (24), 155-172.
- Delicia, Darío D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein*, 24 (2), 173-198.

- Fernández L., Marina y Anula R., Alberto. (1995). *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Madrid: Editorial Síntesis
- Florit, Ana María. (2013). *Reflexiones sobre el sistema de la lengua. Una gramática para el aula*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Gallardo, E. Eliana. (2017). *Metodología de la investigación: manual autoformativo interactivo*. Huancayo: Universidad Continental.
- García-Albea, José E. (1983). La distinción competencia-actuación en la base de la psicología cognitiva. *Teorema*, 13 (1-2), 142-160.
- Giménez, Gregorio y Castro, Geovanny. (2017). ¿Por qué los estudiantes de colegios públicos y privados de Costa Rica obtienen distintos resultados académicos? *Perfiles Latinoamericanos*, 25 (49), 195-223 <https://doi.org/10.18504/pl2549-009-2017>
- Guisande, Cástor; Vaamonde, Anronio y Barreiro, Felpeto. (2011). *Tratamiento de datos con R, Statística y SPSS*. España: Diaz de Santos.
- Hernández, G.; Duarte, G. y Espejo, M. (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.
- Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, María del Pilar. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: Mac Graw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, Roberto y Mendoza, Christian. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. México: Mac Graw Hill Education. Recuperado de <https://ebookcentral.upc.elogim.com/lib/upc-ebooks/reader.action?docID=5485814&ppg=1>
- Herrera, María Eugenia. (1991). Madurez sintáctica en escolares de Ciudad de México. Análisis preliminar. En López M., Humberto. (1991). *La enseñanza del español como lengua materna*. (p. 155-169). Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Ueda, Hiroto. (1990). *Frasas prepositivas del español*. Atenas.
- Ibarra, Stefanny. (2018). *Madurez sintáctica en textos narrativos de alumnas de educación secundaria y la influencia de las TIC*. (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Meneses, Alejandra; Ow, Maili y Benítez, Ricardo. (2012). Complejidad sintáctica ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico. *Onomázein*, (25), 65-93.
- Monroy, María de los Ángeles y Nava, Nelisahuel. (2018). *Metodología de investigación*. México: Lapsilázuli. Recuperado de <https://elibro.upc.elogim.com/es/ereader/upc/172512>

- Muse, C.; Delicia, D; Fernández, M. y Porporato, G. (2012). Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: un estudio comparativo sobre la producción del discurso académico oral y escrito. En Bosio, Iris; Castel, V.; Ciapuscio, G.; Cubo, L. y Müller, G. (2012). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. (pp. 209-221). Mendoza: Editorial Facultad de Filosofía y Letras-UNCUYO.
- Neil, Smith. (2001). *Chomsky ideas e ideales*. Cambridge University Press. Madrid: España
- Nique, Christian. (1974). *Introducción metódica a la gramática generativa*. 2da edición. Catedra. Madrid: España https://kupdf.net/download/nique-christian-introduccion-metodica-a-la-gramatica-generativa_596bf71bdc0d601f6ca88e77_pdf
- Olloqui, Liliana. (1991). La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna. En López M., Humberto. (1991). *La enseñanza del español como lengua materna*. (p. 113-131). Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Otzen, Tamara y Manterola, Carlos. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.* 35(1), 227-232.
- Owens, Robert E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. 5ta edición. Pearson Educación. Madrid: España <https://elibro.upc.elogim.com/es/ereader/upc/45301>
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Madrid: Espasa
- Rodríguez, Leonilda. (1991). Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria. En López M., Humberto. (1991). *La enseñanza del español como lengua materna*. (p. 133-143). Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Rojas B. K. (2019). *La teoría de principios y parámetros* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Educación, Perú.
- Torres G., Antonia. (1992a). *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife*. (tesis doctoral). Universidad de La Laguna.
- Torres G., Antonia. (1992b). Índices primarios y clausales de complejidad sintáctica en estudiantes del último curso de la enseñanza no universitaria (COU) y en escritores de las islas canarias. En Otal, José Luis; Fortanet, Inmaculada y Codina, Victoria. (1997). *Estudios de lingüística aplicada*. (p. 461-468). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Vázquez, Irma. (1991). Índices de madurez sintáctica en estudiantes puertorriqueños de escuela superior. En *La enseñanza del español como lengua materna*. (p. 145-154). Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Véliz, Mónica. (1999) «Complejidad sintáctica y modo del discurso». *Estudios filológicos*, (34), 181-192. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17131999003400013>

Vera L., Agustín. (2016). *Fundamentos de Sintaxis*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.

ANEXOS

Anexo 1: Datos de estudiantes de EPE

#	NIVEL	EDAD	GÉNERO	COLEGIO DE PROCEDENCIA	#	NIVEL	EDAD	GÉNERO	COLEGIO DE PROCEDENCIA
1	EPE	27	M	público	26	EPE	27	M	privada
2	EPE	32	M	público	27	EPE	34	M	privada
3	EPE	37	M	público	28	EPE	34	F	público
4	EPE	24	F	público	29	EPE	34	F	privada
5	EPE	26	F	privada	30	EPE	25	M	privada
6	EPE	28	M	privada	31	EPE	23	F	público
7	EPE	41	M	privada	32	EPE	29	F	privada
8	EPE	28	F	público	33	EPE	26	M	público
9	EPE	26	M	público	34	EPE	28	M	privada
10	EPE	25	M	público	35	EPE	43	M	privada
11	EPE	28	F	privada	36	EPE	31	M	público
12	EPE	41	F	privada	37	EPE	27	M	público
13	EPE	26	M	público	38	EPE	27	M	público
14	EPE	25	M	privada	39	EPE	42	M	público
15	EPE	22	F	privada	40	EPE	22	F	privada
16	EPE	23	M	privada	41	EPE	22	M	privada
17	EPE	30	M	privada	42	EPE	26	M	público
18	EPE	24	M	privada	43	EPE	27	M	privada
19	EPE	27	M	público	44	EPE	31	M	privada
20	EPE	38	F	público	45	EPE	44	M	privada
21	EPE	24	F	público	46	EPE	29	M	privada
22	EPE	30	F	privada	47	EPE	28	F	privada
23	EPE	23	M	privada	48	EPE	24	F	público
24	EPE	22	F	privada	49	EPE	40	M	público
25	EPE	27	M	privada	50	EPE	22	M	privada
					51	EPE	26	F	público

#	NIVEL	GÉNERO	COLEGIO DE PROCEDENCIA	NIVEL
1	EPE	M	público	EPE
2	EPE	M	público	EPE
3	EPE	M	público	EPE
4	EPE	F	público	EPE
5	EPE	F	privada	EPE
6	EPE	M	privada	EPE
7	EPE	M	privada	EPE

8	EPE	F	público	EPE
9	EPE	M	público	EPE
10	EPE	M	público	EPE
11	EPE	F	privada	EPE
12	EPE	F	privada	EPE
13	EPE	M	público	EPE
14	EPE	M	privada	EPE
15	EPE	F	privada	EPE
16	EPE	M	privada	EPE
17	EPE	M	privada	EPE
18	EPE	M	privada	EPE
19	EPE	M	público	EPE
20	EPE	F	público	EPE
21	EPE	F	público	EPE
22	EPE	F	privada	EPE
23	EPE	M	privada	EPE
24	EPE	F	privada	EPE
25	EPE	M	privada	EPE
26	EPE	M	privada	EPE
27	EPE	M	privada	
28	EPE	F	público	
29	EPE	F	privada	
30	EPE	M	privada	
31	EPE	F	público	
32	EPE	F	privada	
33	EPE	M	público	
34	EPE	M	privada	
35	EPE	M	privada	
36	EPE	M	público	
37	EPE	M	público	
38	EPE	M	público	
39	EPE	M	público	
40	EPE	F	privada	
41	EPE	M	privada	
42	EPE	M	público	
43	EPE	M	privada	
44	EPE	M	privada	
45	EPE	M	privada	
46	EPE	M	privada	
47	EPE	F	privada	
48	EPE	F	público	
49	EPE	M	público	
50	EPE	M	privada	
51	EPE	F	público	

Anexo 2: Datos de estudiantes de PRE

#	NIVEL	EDAD	GÉNERO	COLEGIO DE PROCEDENCIA	#	NIVEL	EDAD	GÉNERO	COLEGIO DE PROCEDENCIA
1	PRE	17	M	privada	26	PRE	17	F	privada
2	PRE	17	F	privada	27	PRE	17	F	privada
3	PRE	16	F	privada	28	PRE	17	M	privada
4	PRE	17	F	privada	29	PRE	17	M	público
5	PRE	19	M	público	30	PRE	18	M	público
6	PRE	17	M	privada	31	PRE	17	F	privada
7	PRE	17	M	privada	32	PRE	18	M	público
8	PRE	16	M	privada	33	PRE	17	F	privada
9	PRE	17	M	privada	34	PRE	16	F	privada
10	PRE	17	F	privada	35	PRE	18	M	público
11	PRE	18	F	privada	36	PRE	17	F	público
12	PRE	17	F	privada	37	PRE	19	M	público
13	PRE	17	M	privada	38	PRE	17	M	privada
14	PRE	17	M	privada	39	PRE	17	F	privada
15	PRE	17	M	privada	40	PRE	19	F	privada
16	PRE	18	F	privada	41	PRE	17	F	privada
17	PRE	16	F	privada	42	PRE	17	M	privada
18	PRE	17	F	privada	43	PRE	18	M	privada
19	PRE	18	M	privada	44	PRE	18	F	privada
20	PRE	16	F	privada	45	PRE	17	M	privada
21	PRE	17	F	privada	46	PRE	17	M	privada
22	PRE	16	F	público	47	PRE	17	M	privada
23	PRE	17	F	privada	48	PRE	17	F	privada
24	PRE	18	F	público	49	PRE	17	M	privada
25	PRE	18	M	privada	50	PRE	17	F	privada
					51	PRE	17	F	privada
					52	PRE	17	F	privada
					53	PRE	18	F	privada

Anexo 3: Promedios de índices primarios y secundarios de alumnos de EPE

	Prom. de Long. de UT	Prom. de Long. Cl.	Prom. de Cl. por UT	Prom. de Cl. Sust. por UT	Prom. de Cl. Adj. por UT	Prom. de Cl. Adv. por UT	Prom. de Adj. Calif. por UT	Prom. de Adj. Poses. por UT	Prom. de Fr. Prep. por UT	Prom. de Aposic. por UT
# Alumno	PAL/UT	PAL/CLAU	CL/UT	CL.SUST./UT	CL.ADJ./UT	CL.ADV/UT	ADJCAL/UT	ADJPOS/UT	FRPREP/UT	APOS/UT
1	13.500	8.591	1.571	0.214	0.214	0.214	0.643	0.143	0.071	0.000
2	19.400	7.185	2.700	0.600	0.300	0.800	0.700	0.100	0.000	0.000
3	14.846	8.042	1.846	0.385	0.385	0.154	1.000	0.077	0.000	0.000
4	25.000	8.000	3.125	0.375	0.875	0.875	0.375	1.000	0.250	0.125
5	27.000	11.368	2.375	0.250	0.625	0.500	1.750	0.250	0.125	0.125
6	14.071	6.567	2.143	0.286	0.214	0.643	0.286	0.357	0.000	0.000
7	16.250	7.222	2.250	0.417	0.250	0.583	0.917	0.500	0.000	0.000
8	26.500	8.154	3.250	0.250	0.500	1.375	0.625	0.125	0.125	0.000
9	21.556	10.778	2.000	0.111	0.444	0.444	1.333	0.333	0.111	0.000
10	13.933	9.500	1.467	0.267	0.067	0.133	0.333	0.133	0.000	0.000
11	33.000	12.375	2.667	0.500	0.667	0.500	1.000	0.000	0.000	0.000
12	16.077	8.708	1.846	0.154	0.077	0.615	0.769	0.769	0.000	0.000
13	18.600	8.087	2.300	0.000	0.600	0.700	0.200	0.200	0.000	0.000
14	23.000	8.280	2.778	0.556	0.667	0.556	1.000	0.333	0.000	0.111
15	18.636	10.250	1.818	0.182	0.364	0.273	0.455	0.182	0.091	0.182
16	26.625	11.833	2.250	0.250	0.500	0.500	0.750	0.375	0.000	0.000
17	16.667	11.765	1.417	0.083	0.167	0.167	0.833	0.167	0.000	0.000
18	12.000	8.000	1.500	0.056	0.278	0.167	0.778	0.278	0.000	0.000
19	14.538	9.947	1.462	0.231	0.154	0.077	0.615	0.462	0.077	0.000
20	14.400	8.308	1.733	0.133	0.200	0.400	0.667	0.467	0.067	0.000
21	26.250	10.000	2.625	0.375	0.875	0.375	1.625	0.125	0.000	0.000
22	14.286	8.000	1.786	0.286	0.500	0.071	0.714	0.214	0.071	0.000

23	10.400	7.172	1.450	0.000	0.200	0.250	0.500	0.400	0.000	0.000
24	12.167	9.125	1.333	0.056	0.111	0.167	0.889	0.444	0.000	0.000
25	16.154	7.000	2.308	0.385	0.308	0.615	0.154	0.231	0.000	0.000
26	23.222	8.708	2.667	0.000	0.333	1.333	1.000	0.556	0.000	0.000
27	14.143	9.000	1.571	0.143	0.286	0.143	0.571	0.286	0.071	0.000
28	18.200	10.111	1.800	0.000	0.300	0.500	0.500	0.500	0.000	0.000
29	16.583	7.960	2.083	0.417	0.167	0.500	0.750	0.167	0.000	0.000
30	18.636	6.613	2.818	0.545	0.636	0.636	0.273	0.273	0.091	0.000
31	14.286	7.407	1.929	0.286	0.143	0.500	0.500	0.429	0.000	0.143
32	14.400	8.000	1.800	0.200	0.467	0.200	0.800	0.200	0.067	0.000
33	17.583	9.174	1.917	0.333	0.333	0.250	0.583	0.500	0.000	0.000
34	15.538	8.783	1.769	0.308	0.385	0.077	0.538	0.231	0.000	0.000
35	14.500	10.150	1.429	0.071	0.214	0.143	0.571	0.214	0.000	0.071
36	19.091	9.130	2.091	0.091	0.545	0.455	0.182	0.455	0.182	0.000
37	17.917	7.414	2.417	0.333	0.750	0.333	0.500	0.250	0.000	0.083
38	26.375	12.412	2.125	0.125	0.500	0.500	1.000	1.000	0.375	0.000
39	21.200	9.217	2.300	0.400	0.400	0.500	0.500	0.400	0.200	0.000
40	12.938	9.409	1.375	0.063	0.125	0.188	0.625	0.375	0.188	0.000
41	12.353	8.750	1.412	0.059	0.118	0.235	0.588	0.235	0.059	0.000
42	14.571	7.556	1.929	0.071	0.357	0.500	0.571	0.429	0.071	0.000
43	14.429	10.632	1.357	0.071	0.214	0.071	0.571	0.214	0.000	0.000
44	15.923	9.000	1.769	0.154	0.308	0.308	0.846	0.154	0.077	0.000
45	14.357	9.571	1.500	0.214	0.143	0.214	0.500	0.214	0.000	0.000
46	21.000	9.130	2.300	0.200	0.600	0.500	0.600	0.300	0.000	0.000
47	11.889	7.379	1.611	0.111	0.333	0.167	0.444	0.222	0.000	0.056
48	17.417	10.450	1.667	0.250	0.167	0.250	0.417	0.333	0.083	0.000
49	16.833	9.619	1.750	0.417	0.250	0.083	0.250	0.250	0.000	0.000
50	15.500	7.483	2.071	0.286	0.500	0.286	0.143	0.214	0.000	0.143

51	14.533	8.385	1.733	0.200	0.133	0.400	0.333	0.067	0.000	0.067
52	14.133	7.852	1.800	0.267	0.333	0.200	0.200	0.400	0.000	0.067
53	26.375	15.071	1.750	0.125	0.250	0.375	1.375	0.250	0.250	0.125

	Prom. de Long. de UT	Prom. de Long. Cl.	Prom. de Cl. por UT	Prom. de Cl. Sust. por UT	Prom. de Cl. Adj. por UT	Prom. de Cl. Adv. por UT	Prom. de Adj. Calif. por UT	Prom. de Adj. Poses. por UT	Prom. de Fr. Prep. por UT	Prom. de Aposic. por UT
# Alumno	PALAB/UT	PAL/CLAU	CL/UT	CL.SUST/UT	CL.ADJ/UT	CL.ADV/UT	ADJCAL/UT	ADJPOS/UT	FRPREP/UT	APOS/UT
1	29.429	13.733	1.714	0.143	0.571	0.429	1.429	0.000	0.000	0.000
2	27.375	13.688	2.000	0.000	0.250	0.750	0.375	0.000	0.375	0.000
3	37.000	20.556	1.800	0.200	0.200	0.400	1.200	0.200	0.400	0.000
4	26.429	15.417	1.714	0.286	0.286	0.143	1.143	0.143	0.286	0.000
5	54.000	14.400	3.750	0.000	1.250	1.500	3.500	0.000	0.000	0.000
6	23.333	9.545	2.444	0.111	1.000	0.333	1.000	0.222	0.222	0.000
7	26.750	11.263	2.375	0.375	0.250	0.750	1.250	0.250	0.000	0.000
8	28.857	12.625	2.286	0.000	1.000	0.286	0.571	0.143	0.143	0.000
9	22.500	10.227	2.200	0.200	0.500	0.500	0.500	0.100	0.400	0.000
10	25.250	11.882	2.125	0.000	0.250	0.875	1.125	0.125	0.000	0.000
11	21.778	10.889	2.000	0.222	0.556	0.222	1.111	0.111	0.222	0.000
12	20.000	16.364	1.222	0.111	0.000	0.111	1.222	0.556	0.222	0.000
13	20.333	12.200	1.667	0.000	0.222	0.444	1.222	0.111	0.000	0.000
14	33.000	16.500	2.000	0.000	0.833	0.167	1.500	0.333	0.333	0.000
15	24.111	15.500	1.556	0.111	0.556	0.000	1.111	0.333	0.111	0.000
16	22.000	12.375	1.778	0.000	0.556	0.222	1.111	0.000	0.000	0.000
17	18.000	9.818	1.833	0.000	0.417	0.417	0.500	0.167	0.083	0.000
18	21.778	10.889	2.000	0.111	0.556	0.333	0.333	0.000	0.111	0.000
19	17.583	12.412	1.417	0.000	0.083	0.333	1.000	0.083	0.083	0.000
20	19.444	10.294	1.889	0.000	0.556	0.333	0.667	0.111	0.111	0.000
21	16.154	10.500	1.538	0.077	0.077	0.385	0.538	0.077	0.077	0.000

22	18.750	11.250	1.667	0.000	0.500	0.167	0.917	0.667	0.250	0.000
23	25.429	11.867	2.143	0.000	0.857	0.286	0.571	0.286	0.286	0.000
24	36.167	10.850	3.333	0.000	0.500	1.833	2.333	0.833	0.167	0.000
25	35.333	9.217	3.833	0.333	1.333	1.167	0.667	0.333	0.000	0.000
26	31.571	11.632	2.714	0.000	0.143	1.286	1.000	0.000	0.143	0.000
27	24.111	11.421	2.111	0.111	0.667	0.333	0.556	1.333	0.222	0.000
28	24.889	11.200	2.222	0.000	0.556	0.667	0.556	0.333	0.111	0.000
29	36.333	13.625	2.667	0.167	0.167	1.333	1.333	0.167	0.500	0.000
30	24.667	12.333	2.000	0.000	0.778	0.222	1.444	0.222	0.222	0.000
31	24.000	8.640	2.778	0.111	0.444	1.222	1.222	0.333	0.111	0.000
32	27.125	10.850	2.500	0.125	0.875	0.500	1.625	0.125	0.250	0.000
33	26.250	11.053	2.375	0.000	0.625	0.750	1.375	0.125	0.000	0.000
34	15.929	9.292	1.714	0.357	0.286	0.071	0.643	0.214	0.000	0.000
35	30.000	10.000	3.000	0.286	0.429	1.286	1.714	0.286	0.286	0.000
36	26.875	8.600	3.125	0.375	0.875	0.875	1.500	0.000	0.375	0.000
37	25.375	11.941	2.125	0.125	0.375	0.625	1.375	0.750	0.250	0.000
38	35.167	15.071	2.333	0.167	0.833	0.333	1.833	0.333	0.167	0.000
39	19.364	10.143	1.909	0.000	0.727	0.182	0.364	0.273	0.273	0.000
40	22.500	12.500	1.800	0.200	0.200	0.400	1.700	0.500	0.000	0.000
41	24.250	12.125	2.000	0.000	0.375	0.625	1.750	0.750	0.125	0.000
42	31.857	11.737	2.714	0.143	1.000	0.571	2.286	0.143	0.429	0.000
43	29.000	10.684	2.714	0.143	1.429	0.143	1.286	0.143	0.286	0.143
44	22.222	12.500	1.778	0.000	0.556	0.222	1.111	0.000	0.222	0.000
45	23.889	10.238	2.333	0.000	1.000	0.333	0.889	0.000	0.111	0.000
46	27.857	19.500	1.429	0.000	0.286	0.143	1.286	0.714	0.286	0.000
47	20.182	9.652	2.091	0.182	0.364	0.545	0.727	0.364	0.000	0.000
48	30.429	12.529	2.429	0.000	0.429	1.000	2.143	0.000	0.000	0.000
49	22.400	10.182	2.200	0.400	0.200	0.600	1.200	0.200	0.200	0.100
50	20.100	12.563	1.600	0.100	0.200	0.300	1.200	0.000	0.200	0.000
51	22.778	11.389	2.000	0.111	0.444	0.444	0.333	0.333	0.000	0.000

Índices altos
 índices bajos

Anexo 4: Promedios de índices primarios y secundarios de alumnos de PRE

	Prom. de Long. de UT	Prom. de Long. CL	Prom. de Cl. por UT	Prom. de Cl. Sust. por UT	Prom. de Cl. Adj. por UT	Prom. de Cl. Adv. por UT	Prom. de Adj. Calif. por UT	Prom. de Adj. Poses. por UT	Prom. de Fr. Prep. por UT	Prom. de Aposic. por UT
# Alumno	PAL/UT	PAL/CLAU	CL/UT	CL.SUST./UT	CL.ADJ/UT	CL.ADV/UT	ADJCAL/UT	ADJPOS/UT	FRPREP/UT	APOS/UT
1	13.500	8.591	1.571	0.214	0.214	0.214	0.643	0.143	0.071	0.000
2	19.400	7.185	2.700	0.600	0.300	0.800	0.700	0.100	0.000	0.000
3	14.846	8.042	1.846	0.385	0.385	0.154	1.000	0.077	0.000	0.000
4	25.000	8.000	3.125	0.375	0.875	0.875	0.375	1.000	0.250	0.125
5	27.000	11.368	2.375	0.250	0.625	0.500	1.750	0.250	0.125	0.125
6	14.071	6.567	2.143	0.286	0.214	0.643	0.286	0.357	0.000	0.000
7	16.250	7.222	2.250	0.417	0.250	0.583	0.917	0.500	0.000	0.000
8	26.500	8.154	3.250	0.250	0.500	1.375	0.625	0.125	0.125	0.000
9	21.556	10.778	2.000	0.111	0.444	0.444	1.333	0.333	0.111	0.000
10	13.933	9.500	1.467	0.267	0.067	0.133	0.333	0.133	0.000	0.000
11	33.000	12.375	2.667	0.500	0.667	0.500	1.000	0.000	0.000	0.000
12	16.077	8.708	1.846	0.154	0.077	0.615	0.769	0.769	0.000	0.000
13	18.600	8.087	2.300	0.000	0.600	0.700	0.200	0.200	0.000	0.000
14	23.000	8.280	2.778	0.556	0.667	0.556	1.000	0.333	0.000	0.111
15	18.636	10.250	1.818	0.182	0.364	0.273	0.455	0.182	0.091	0.182
16	26.625	11.833	2.250	0.250	0.500	0.500	0.750	0.375	0.000	0.000
17	16.667	11.765	1.417	0.083	0.167	0.167	0.833	0.167	0.000	0.000
18	12.000	8.000	1.500	0.056	0.278	0.167	0.778	0.278	0.000	0.000
19	14.538	9.947	1.462	0.231	0.154	0.077	0.615	0.462	0.077	0.000
20	14.400	8.308	1.733	0.133	0.200	0.400	0.667	0.467	0.067	0.000
21	26.250	10.000	2.625	0.375	0.875	0.375	1.625	0.125	0.000	0.000

22	14.286	8.000	1.786	0.286	0.500	0.071	0.714	0.214	0.071	0.000
23	10.400	7.172	1.450	0.000	0.200	0.250	0.500	0.400	0.000	0.000
24	12.167	9.125	1.333	0.056	0.111	0.167	0.889	0.444	0.000	0.000
25	16.154	7.000	2.308	0.385	0.308	0.615	0.154	0.231	0.000	0.000
26	23.222	8.708	2.667	0.000	0.333	1.333	1.000	0.556	0.000	0.000
27	14.143	9.000	1.571	0.143	0.286	0.143	0.571	0.286	0.071	0.000
28	18.200	10.111	1.800	0.000	0.300	0.500	0.500	0.500	0.000	0.000
29	16.583	7.960	2.083	0.417	0.167	0.500	0.750	0.167	0.000	0.000
30	18.636	6.613	2.818	0.545	0.636	0.636	0.273	0.273	0.091	0.000
31	14.286	7.407	1.929	0.286	0.143	0.500	0.500	0.429	0.000	0.143
32	14.400	8.000	1.800	0.200	0.467	0.200	0.800	0.200	0.067	0.000
33	17.583	9.174	1.917	0.333	0.333	0.250	0.583	0.500	0.000	0.000
34	15.538	8.783	1.769	0.308	0.385	0.077	0.538	0.231	0.000	0.000
35	14.500	10.150	1.429	0.071	0.214	0.143	0.571	0.214	0.000	0.071
36	19.091	9.130	2.091	0.091	0.545	0.455	0.182	0.455	0.182	0.000
37	17.917	7.414	2.417	0.333	0.750	0.333	0.500	0.250	0.000	0.083
38	26.375	12.412	2.125	0.125	0.500	0.500	1.000	1.000	0.375	0.000
39	21.200	9.217	2.300	0.400	0.400	0.500	0.500	0.400	0.200	0.000
40	12.938	9.409	1.375	0.063	0.125	0.188	0.625	0.375	0.188	0.000
41	12.353	8.750	1.412	0.059	0.118	0.235	0.588	0.235	0.059	0.000
42	14.571	7.556	1.929	0.071	0.357	0.500	0.571	0.429	0.071	0.000
43	14.429	10.632	1.357	0.071	0.214	0.071	0.571	0.214	0.000	0.000
44	15.923	9.000	1.769	0.154	0.308	0.308	0.846	0.154	0.077	0.000
45	14.357	9.571	1.500	0.214	0.143	0.214	0.500	0.214	0.000	0.000
46	21.000	9.130	2.300	0.200	0.600	0.500	0.600	0.300	0.000	0.000
47	11.889	7.379	1.611	0.111	0.333	0.167	0.444	0.222	0.000	0.056
48	17.417	10.450	1.667	0.250	0.167	0.250	0.417	0.333	0.083	0.000
49	16.833	9.619	1.750	0.417	0.250	0.083	0.250	0.250	0.000	0.000
50	15.500	7.483	2.071	0.286	0.500	0.286	0.143	0.214	0.000	0.143
51	14.533	8.385	1.733	0.200	0.133	0.400	0.333	0.067	0.000	0.067
52	14.133	7.852	1.800	0.267	0.333	0.200	0.200	0.400	0.000	0.067

53	26.375	15.071	1.750	0.125	0.250	0.375	1.375	0.250	0.250	0.125
----	--------	--------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

 Índices altos

 índices baixos

Anexo 7: Texto de participante PRE N° 14

Comprensión y Producción de Lenguaje 1 (HU03)

Semana 1, 2019

Actividad sesión presencial 1: ¿Qué problema social me interesaría explicar en el boletín informativo digital?

Nombres y apellidos: Joseph Martínez

Sección: AVIC

Curso: Comprensión y Producción de Lenguaje 1

Género (femenino/masculino): masculino

Edad: 17 años

Colegio de procedencia (estatal o privada): privada

Actividad principal

Redacta un texto de 200 palabras en el que expliques qué problema te gustaría abordar y cuáles son las razones para hacerlo.

El tema (que he escogido) es la violencia hacia los animales domésticos. Yo escogí este tema (porque yo lo veo muy común en nuestro país) ya que salen muchas noticias sobre eso en el Perú y además tengo un perro como mascota y no me gustaría que le pasara algo así nunca. Frecuentemente salen noticias de personas maltratando a sus animales (golpeándolos). A veces cuando lo llevan al trabajo los dejan bajo el sol y eso puede ocasionar un golpe de calor y en algunos casos podría matar al animal. También, hace poco salió una noticia (de que un hombre mató a una perrita de raza labrador a golpes) solo porque supuestamente él pensó que el animal lo iba a morder. A veces tengo miedo (de que mi perro salga) porque tal vez podría haber una persona (que odia a los animales o esté enferma) y le puede hacer daño a mi perro. (Porque hay personas (que no valoran a los animales) ya sea por un trauma o por temor). Las mascotas a mi parecer son nuestra familia y (cuando llegan a nuestros hogares) se vuelven parte de la familia y el despedirse de ellos es muy doloroso. [197pp]

14) Unidades - t

Anexo 8: Texto de participante PRE N° 59

Comprensión y Producción de Lenguaje 1 (HU03)

Semana 1, 2019

Actividad sesión presencial 1: ¿Qué problema social me interesaría explicar en el boletín informativo digital?

Nombres y apellidos: Evelyn Montes Pérez

Sección: CP1B

Curso: Comprensión y Producción de Lenguaje 1

Género (femenino/masculino): femenino

Edad: 16 años

Colegio de procedencia (estatal o privada): privada

Actividad principal

Redacta un texto de aproximadamente 200 palabras en el que expliques qué problema te gustaría abordar y cuáles son las razones para hacerlo.

Mi nombre ¹ es Evelyn Montes Pérez, ² tengo 16 años y ³ vivo en el distrito de San Juan de Miraflores. ⁴ Estoy cursando el primer ⁵ ciclo de la carrera de Comunicación y Publicidad en la UPC. ⁶ Me caracterizo ⁷ (por ser una persona) a la cual le gusta defender los derechos de las personas y animales, también en ir a marchas acerca de la comunidad LGBTIQ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex, queer), feministas, contra la tauromaquia y por la legalización del aborto. ⁸ Desde hace tres años, ⁹ he estado investigando acerca de los temas ya mencionados anteriormente y ¹⁰ me he dado cuenta ¹¹ (que hay una gran cantidad de personas que no respetan la opinión de los demás) ¹² esto debe cambiar y más con este asunto. ¹³ El aborto ¹⁴ es el tema elegido para el boletín de ¹⁵ mi grupo. (ya que en la actualidad hay muchos casos de este en el Perú) En el 2000, un millón de embarazos ¹⁶ ocurrió en ese año, 40% terminaron en un nacimiento deseado, 25% en nacimiento no deseado y 35% en aborto inducido. ¹⁷ Lo malo en el Perú ¹⁸ es el elevado costo de este, ¹⁹ el aborto ²⁰ incompleto no complicados ²¹ cuesta entre US\$110 y US\$150 y los abortos ²² complicados entre US\$376 y US\$858. ²³ [200pp]

(12) unidades-t

Anexo 9: Texto de participante PRE N° 75

Comprensión y Producción de Lenguaje I (HU03)

Semana 1, 2019

Actividad sesión presencial 1: ¿Qué problema social me interesaría explicar en el boletín informativo digital?

Nombres y apellidos: Quispe Surco, Fabiola

Sección: DEIE

Curso: Comprensión y Producción de Lenguaje I

Género (fem: niño/masculino): femenino

Edad: 16 años

Colegio de procedencia (estatal o privada): estatal

Actividad principal

Redacta un texto de aproximadamente 200 palabras en el que expliques qué problema te gustaría abordar y cuáles son las razones para hacerlo.

Mi nombre es Fabiola Quispe Surco y tengo 16 años. Actualmente, estoy en el primer ciclo de la carrera de Derecho en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Mi tema a tratar es el acoso escolar, también conocido como "Bullying". Escogí este tema porque es un problema que me interesa, además, que es común escuchar diversos casos relacionados a ello. Según el portal SiSeVe (plataforma de denuncias sobre violencia escolar del Minedu), en los últimos cinco años se reportaron 19.157 casos de agresiones escolares. Otra cifra perturbadora es que, en el 44% de los casos, los agresores fueron docentes o personal del centro educativo. Pero la encuesta de Save the Children revela más datos inquietantes sobre la violencia en las escuelas: el 45% de adolescentes asegura haber visto que alguien fue golpeado en el colegio, el 42% dice que fue acosado por las redes sociales, el 22% se sentía preocupado de ser víctima de bullying y el 35% se siente inseguro en su propia aula y durante el recreo. Ante esta problemática que nos involucra a todos, creo yo, que es necesario explicar las causas, consecuencias y daños físicos/psicológicos, a través de este boletín y así plantear unas posibles soluciones. [200pp]

19 unidades - 1

Anexo 10: Texto de participante PRE N° 86

Comprensión y Producción de Lenguaje 1 (HU03)

Semana 1, 2019

Actividad sesión presencial 1: ¿Qué problema social me interesaría explicar en el boletín informativo digital?

Nombres y apellidos: Galvez Lipa, Victor Manuel

Sección: DEIE

Curso: Comprensión y Producción de Lenguaje 1

Género (femenino/masculino): masculino

Edad: 18 años

Colegio de procedencia (estatal o privada): estatal

Actividad principal

Redacta un texto de aproximadamente 200 palabras en el que expliques qué problema te gustaría abordar y cuáles son las razones para hacerlo.

Soy Victor Manuel Gálvez Lipa, tengo dieciocho años y estudio Derecho en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Decidí estudiar Derecho (ya que siento (que vivimos en un país (donde la justicia está muy lejos de llamarse justicia) (donde los (que no tienen voz) no tienen representantes) y (los que aizan su voz en protesta) no son escuchados. Quiero cambiar esto por medio de mi carrera y colaborar (para solucionar los diversos conflictos (que existen)). Elegí llevar el tema de Lucha contra el Cambio Climático, (ya que esta problemática medio ambiental no está siendo atendida por nuestras autoridades). Tenemos autoridades (que no piensan en el futuro) (que nos están dejando, a los estudiantes y las siguientes generaciones) (ya que son diversos los tipos de contaminación (que no están siendo combatidas)). Expertos de la ONU advierten (que vamos en camino de un aumento de tres grados) y (que esto afectaría al planeta y todos (los que habitamos en él)). Si con este boletín puedo ayudar a difundir la realidad de qué tan grave es este problema, lo haré sin dudar (ya que tenemos (que concientizar a la población sobre esto)). Pero no solo se trata de quedarse sentado (tomando conciencia), sino que se trata de actuar. [205pp]

11. unidades - t

Anexo 11: Texto de participante PRE N° 6

Estrategia de comunicación (HE60)

Semana 1, 2019

Actividad sesión presencial 1: proyecto de responsabilidad social empresarial (RSE)

Nombres y apellidos: Valezarcel Valdivia, Carol

Sección: 121B

Curso: Estrategia de comunicación

Género (femenino/masculino): femenino

Edad: 26 años

Colegio de procedencia (estatal o privada): privada

Actividad principal

Redacta un texto de aproximadamente 200 palabras en el que describa algún aspecto de un programa o proyecto de RSE que conozcas.

La aplicación de la metodología TiNi (la cual consta de buenas prácticas pedagógicas en torno a una cultura ambiental responsable) en consecuencia, ~~se~~ ha logrado formalizar el sistema de reciclaje interescolar. En primer Lugar, esta cuenta con programas como CAMPO DE NIÑOS, (que brinda personal experimentado y confiable) para monitorear y acompañar la aplicación de la metodología TINI (que incluye Vacaciones Divertidas Municipales, Talleres de arte y deporte todo el año, Calendario artístico y cultural anual, Olimpiadas distritales infantiles y Programa de sensibilización ambiental). El refuerzo nutricional a las escuelas del distrito tiene como frase prioritaria la alimentación saludable, el lema "comemos para crecer fuertes y sanos", (alimentando a más de mil seiscientos niños diariamente). ~~Tanto~~ la consultoría de la ONG ANIA, para la aplicación de la metodología TINI en las escuelas de inicial y primaria, una asociación sin fines de lucro, con la misión de implementar iniciativas innovadoras (que emparentan a las niñas, niños y jóvenes con la Madre Tierra y los empoderan como agentes de cambio (adoptando) y (promoviendo) estilos de vida sostenibles desde su hogar). Por lo cual ha logrado involucrar 941 estudiantes, 49 docentes, 18 escuelas, 292 familias, 12 adultos mayores y 03 voluntarios, (asegurando) la sostenibilidad de 12,789.00 m2 de áreas verdes del distrito y (sembrando) 167 árboles durante el año. [216pp]

④ unidades

Anexo 12: Texto de participante EPE N° 9

Estrategia de comunicación (HE.60)

Semana 1, 2019

Actividad sesión presencial 1: proyecto de responsabilidad social empresarial (RSE)

Nombres y apellidos: Aguilar Pinedo, Yveth

Sección: I21B

Curso: Estrategia de comunicación

Género (femenino/masculino): femenino

Edad: 28 años

Colegio de procedencia (estatal o privada): estatal

Actividad principal

Redacta un texto de aproximadamente 200 palabras en el que describa algún aspecto de un programa o proyecto de RSE que conozcas.

Programa compromiso ambiental de RSE de la empresa Interbank

La empresa Interbank presenta un compromiso ambiental de RSE de valor compartido, (que beneficia a la sociedad de dos maneras) ¹ En primer lugar, ayuda a resolver los problemas (que enfrenta la sociedad), con la ejecución de estrategias en la reducción del impacto ambiental, mediante la realización del reciclaje de sus residuos eléctricos y electrónicos. ² por ende, fue reconocido por la empresa de telecomunicaciones Claro en el año 2018. ³ Además, crea el centro de tecnología de Camaná, (que contribuye con el ahorro de energía, por medio de la instalación de sensores para el encendido de luces en algunas zonas del país). ⁴ En segundo lugar, mantiene convenios con empresas (que presentan certificación en el cuidado del planeta, tal es el caso de la empresa INMETRO, (encargada de supervisar el proceso de obtención del papel) (que se utilizan en las operaciones bancarias, como también en la creación de las chequera). ⁵ Para finalizar, cuenta con alianzas con proveedores para el mejor usos de equipos de trabajo, como, por ejemplo, Xerox, empresa (que apoyó con el reciclaje de tóners de impresión en blanco y negro (por lo que en el 2018 se consumieron 510 unidades). ⁶ En otras palabras, contribuye también en la disminución de la contaminación ambiental. ⁷ [202pp]

Yveth Pinedo

Anexo 13: Texto de participante EPE N° 42

Estrategia de comunicación (HE60)

Semana 1, 2019

Actividad sesión presencial 1: proyecto de responsabilidad social empresarial (RSE)

Nombres y apellidos: Lilien Navarro, Felix Ivan Alexander

Sección: Q32A

Curso: Estrategia de comunicación

Género (femenino/masculino): masculino

Edad: 31 años

Colegio de procedencia (estatal o privada): estatal

Actividad principal

Redacta un texto de aproximadamente 200 palabras en el que describa algún aspecto de un programa o proyecto de RSE que conozcas.

Responsabilidad social Alicorp

La Responsabilidad Social, es un pilar contuyente de contribución al desarrollo humano sostenible y una de las estrategias de gestión de Alicorp en el Perú, por ello, la empresa ha implementado un programa (llamado) "Jóvenes que aprenden a ser mejores personas", (en la cual tiene características principales). En primer lugar, es activa y voluntaria, (al realizar un programa de capacitación laboral juvenil) (que brinda trabajo a jóvenes de 18 a 22 años) (que, por razones económicas, no habían podido seguir estudios) y (que, al mismo tiempo, no encontraban empleo). Esto favoreció a gran parte de la población juvenil. Asimismo, ejecutan inversiones sociales en relación a la educación, capacitación, inclusión social, etc. (Con el fin de lograr un desarrollo sostenible). En segundo lugar, abarca necesidades y expectativas, (desarrollando programas de sostenibilidad en el empleo) (siendo esta (la que asegure la sostenibilidad de Alicorp) (porque asegura (que la empresa cuente con personal especializado) (para desarrollar su negocio) (teniendo en cuenta (que, al día de hoy otras empresas tienen contratos temporales) y luego los muchachos deben comenzar otra vez la ruleta de buscar trabajo. Además, orientan sobre los valores, (ya que es el principal objetivo de la empresa en (lograr mejores personas) (la cual es posible llevarse a cabo mediante talleres de habilidades blandas, negociación, autoestima, entre otros) [215pp]

8 unidades - t

Anexo 14: Texto de participante EPE N° 50

Estrategia de comunicación (HE60)

Semana 1, 2019

Actividad sesión presencial I: proyecto de responsabilidad social empresarial (RSE)

Nombres y apellidos: Ruiz Minaya, Elmer Kenneth

Sección: Q32A

Curso: Estrategia de comunicación

Género (femenino/masculino): masculino

Edad: 31 años

Colegio de procedencia (estatal o privada): privada

Actividad principal

Redacta un texto de aproximadamente 200 palabras en el que describa algún aspecto de un programa o proyecto de RSE que conozcas.

Programa nacional de reforestación y cosecha de agua del estado de México

El programa nacional de reforestación y cosecha de agua del estado de México presenta 03 principales características (que la vuelve socialmente responsable y (que la hace ganadora del premio Race Award 2016). En primer lugar, es un programa activo y voluntario en la categoría de ecología. Dicho de otro modo, el programa busca la sustitución de los árboles muertos, replanteo y fertilización natural con concentración en las zonas (que propician la recarga de mantos acuíferos). Además, se considera activa (porque se enfoca en el mantenimiento y mejora de la calidad del suelo como principal medio de captación de agua para la recarga de fuentes superficiales y subterráneas). En segundo lugar, es un programa sin fines de lucro (que tiene como fin la restauración ecológica en México). Es decir, el programa es principalmente impulsado por el estado para el bien social. También, lleva más de 09 años con contribuciones de empresas privadas en el país. Por último, el programa involucra aspectos sociales (que impulsan la participación de la comunidad). Es decir, se enfoca en la creación de viveros comunitario con especies propias de la zona. Asimismo, en el almacenamiento de agua de lluvia con el fin de beneficiar a las comunidades. [200pp]

(9) unidades - t