

Uso de construcciones apositivas en creaciones narrativas de estudiantes de la Isla de Gran Canaria

Anwar Hawach Umpiérrez¹

Recibido: 1 de diciembre de 2022 / Aceptado: 31 de enero de 2023

Resumen. El presente artículo recoge los resultados de una investigación llevada a cabo en la isla de Gran Canaria (España), que persigue analizar la madurez sintáctica en estudiantes de sexto de Primaria, cuarto de Secundaria y segundo de Bachillerato. Siguiendo los índices propuestos por K. Hunt (1965), este artículo se centra en la utilización de aposiciones por parte de estudiantes de los últimos cursos de cada etapa del sistema educativo y sus posibles relaciones con las variables sexo y edad. Se establece un enfoque cuantitativo de estadística descriptiva para el análisis de los datos. Los resultados de la investigación nos permiten corroborar la existencia de una relación asociativa únicamente entre la edad de los encuestados y el empleo de estructuras apositivas, ya que la variable sexo no resulta significativa en dicha utilización.

Palabras clave: Aposiciones, madurez sintáctica, variables sociales, sociolingüística.

[en] Use of appositive constructions in narrative creations by students on the Island of Gran Canaria

Abstract. This article presents the results of a study carried out on the island of Gran Canaria (Spain), which aims to analyze syntactic maturity in students in the sixth year of Primary School, fourth year of Secondary School and second year of *Bachillerato*. Following the indexes proposed by K. Hunt, this article focuses on the use of appositions by students in the last years of each stage of the educational system and their possible relationships with the variables gender and age. A quantitative descriptive statistics approach was used to analyze the data. The results of the research allowed us to corroborate the existence of an associative relationship only between the age of the respondents and the use of appositive structures, since the sex variable was not significant in such use.

Keywords: Appositions, syntactic maturity, social variables, sociolinguistics.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Metodología. 3.1. Muestra 3.2. Recolección y tratamiento del corpus. 4. Resultados y discusión. 4.1. Resultados de aposiciones por unidad terminal según la variable escolaridad. 4.2. Resultados de aposiciones por unidad terminal según las variables escolaridad y sexo. 5. Conclusiones. Agradecimientos. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Hawach Umpiérrez, A. (2023). Uso de construcciones apositivas en creaciones narrativas de estudiantes de la isla de Gran Canaria, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 96, 263-272. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.84909>

1. Introducción

El trabajo que desarrollamos a continuación se encuadra en el contexto de los estudios sociolingüísticos en torno a la producción de textos escritos por niños y adolescentes. Con esta investigación pretendemos analizar la capacidad de estos estudiantes de la isla de Gran Canaria (España) para introducir en sus composiciones escritas construcciones apositivas, lo que aporta a sus textos madurez sintáctica, entendiendo como tal, la capacidad de producir estructuras oracionales complejas.

Para el análisis de este índice, debido al carácter cuantitativo del estudio y el tipo de muestra tomada, consideraremos aposición o construcciones apositivas las expuestas por la Real Academia Española en su *Nueva Gramática*

¹ Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)
Correo electrónico: anwar.hawach@ulpgc.es
ORCID: 0000-0002-9437-0672

de la Lengua Española (2009), es decir, “secuencias en las que un sustantivo o un grupo nominal incide sobre otro y da como resultado una expresión sintáctica, por oposición a una unidad morfológica” (§12.13a) y también incluiremos “aquellos grupos nominales que precisan o aclaran la referencia de un grupo nominal en una construcción parentética” (§12.9f); y abordaremos dentro del estudio tanto las aposiciones especificativas como las explicativas sin hacer distinción entre ellas. No obstante, somos conscientes de la dificultad que entraña la delimitación de estas unidades que autores como Fuentes Rodríguez (1989) recogen en sus investigaciones. Cabezas Holgado (2018), por su parte, presenta una completa revisión, desde un análisis de tipo léxico-semántico, de todos los aspectos conocidos hasta la fecha acerca de las construcciones apositivas del español, que deberían tenerse en cuenta en un estudio más profundo de este tema.

Hunt plantea que “la capacidad de combinar más y más oraciones es señal de madurez y que cuanto más edad tiene un niño más combinaciones puede hacer” (1970, p.178). Siguiendo este marco teórico, el objetivo fundamental que nos proponemos es cotejar una posible relación entre la inserción de aposiciones en las composiciones narrativas con la madurez cronológica que proporciona los años de escolaridad. Se juzgará, por tanto, ese nivel de madurez dependiendo de las inclusiones de construcciones apositivas que vayan apareciendo en las creaciones del alumnado encuestado y se realizará un cruce entre dicho nivel y la variable sexo.

Al describir el proceso mediante el cual las oraciones pequeñas crecen para transformarse en oraciones más extensas, Hunt se centra en las llamadas transformaciones generalizadas, conjunto de reglas que permiten derivar las estructuras subordinadas, elípticas o completamente formadas, que considera criterios apropiados para describir el desarrollo de la sintaxis. Estas reglas, como se sabe, describen operaciones de inserción, elisión, sustitución y traslado que actúan sobre dos cadenas subyacentes para juntarlas o incrustar una de ellas en la otra. Debido al carácter cíclico de las reglas, se pueden aplicar un número indefinido de veces, de manera que dos, tres, cuatro, cinco e incluso diez o veinte oraciones básicas pueden combinarse para formar una oración más extensa y de mayor complejidad en su estructura. (Véliz, 1986, p. 14-15)

Nuestro estudio plantea la capacidad de cualquier estudiante para producir oraciones cada vez más elaboradas, según el sistema de su propia lengua. Nos centraremos en aquel alumnado que cursa sus estudios en los últimos cursos de cada una de las tres etapas centrales del sistema educativo español: en 6º de Educación Primaria, en 4º de Educación Secundaria Obligatoria y en 2º de Bachillerato. Estos cursos han sido seleccionados por ser los últimos de sus respectivas etapas y, por tanto, en ellos el alumnado debería tener asimilados, según los planes de estudio, los objetivos planteados para finalizar su etapa escolar correspondiente.

Antes de realizar el estudio sobre el empleo de aposiciones, se procedió a la medición de los tres índices primarios de madurez sintáctica, expuestos por Hunt, para poder obtener unos resultados más fiables para nuestra investigación. Los tres índices primarios de madurez sintáctica fueron calculados siguiendo las siguientes fórmulas:

- Longitud promedio de la unidad terminal = número total de palabras / número total de unidades terminales
- Longitud promedio de la cláusula = número total de palabras / número total de cláusulas
- Promedio de cláusulas por unidad terminal = número total de cláusulas / número total de unidades terminales

Este trabajo se propone dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los promedios de aposiciones en los escritos elaborados por los alumnos grancanarios de 6º de Primaria, 4º de ESO y 2º de Bachillerato?
- ¿Existe alguna variación dependiendo del curso escolar en el que se encuentran dichos alumnos?
- ¿Este índice varía según el sexo de los encuestados?

Creemos que analizar el uso que hace el alumnado de las construcciones apositivas, como índice reconocido de madurez sintáctica, puede contribuir al conocimiento de la aportación de la competencia lingüística en la enseñanza canaria, descubrir la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos sobre las estructuras sintácticas para la realización de textos escritos propios y explorar, si fuera necesario, nuevas formas para la enseñanza de la producción de textos escritos.

2. Marco teórico

El promedio de aposiciones en una composición escrita es uno de los índices empleados, generalmente, para la medición de la madurez sintáctica. Es el considerado cuarto índice secundario no clausal. Hunt basaba el estudio de la madurez sintáctica en los siguientes índices:

1. Los índices primarios son:
 - a) Longitud promedio de la unidad terminal
 - b) Longitud promedio de la cláusula
 - c) Promedio de cláusulas por unidad terminal

2. Los índices secundarios son los siguientes:

a) Índices clausales:

- i. Promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal
- ii. Promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal
- iii. Promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal

b) Índices no clausales. Modificadores nominales:

- i. Promedio de calificativos por unidad terminal
- ii. Promedio de posesivos por unidad terminal
- iii. Promedio de frases preposicionales por unidad terminal
- iv. Promedio de aposiciones por unidad terminal

El tema de la madurez sintáctica ha sido objeto de estudio en numerosas ocasiones; desde las primeras aportaciones de K. Hunt (1965, 1970) para la lengua inglesa, que sentaron las bases para investigaciones futuras, hasta los trabajos más recientes, en español, de Véliz de Vos (1986, 1988), Herrera Lima (1991), Rodríguez Fonseca (1991), Torres González (1992, 1996), Checa García (2007), Delicia Martínez (2011), Bartolomé Rodríguez (2021), Hawach Umpiérrez (2022), entre otros.

Esta investigación, inserta en un proyecto mayor que pretende analizar todos los índices huntianos de madurez sintáctica en escolares grancanarios, podría resultar beneficiosa para confeccionar una serie de recursos didácticos que consigan estimular favorablemente la complejidad sintáctica en nuestro alumnado. Según afirma Di Tullio, “las informaciones obtenidas podrían aprovecharse para promover el desarrollo de la conciencia metalingüística y metacognitiva al servicio de las prácticas de comprensión y de producción discursivas” (2000, p.14).

El promedio de aposiciones por unidad terminal (recordamos que la unidad mínima terminal, según los conceptos huntianos, es terminal porque es gramaticalmente aceptable iniciarla con mayúscula y terminarla con punto o signo de interrogación; y es mínima porque es la unidad más corta en que puede dividirse un texto sin dejar ningún fragmento de oración como residuo) forma parte de los índices secundarios, planteados ya por Hunt, que nos informan sobre la existencia de construcciones clausales y no clausales en las unidades terminales. Por tanto, nos ayudan a descubrir cómo contribuyen en el incremento del promedio de la unidad terminal.

Asuaje, Blondet, Mora y Rojas (2005, p.2) señalan que, en el español hablado, el hablante interrumpe su línea discursiva de base para introducir información incidental:

“(…) esta interrupción es señalada prosódicamente mediante cambios en la velocidad de la elocución y la entonación. Consideramos que una mayor velocidad de elocución y un descenso del promedio de frecuencia fundamental de la voz del hablante, en relación con su línea discursiva de base, constituyen dos indicadores prosódicos de la codificación de información incidental en el habla espontánea”.

Sin embargo, en el presente estudio nos centraremos en el español escrito; en las destrezas lingüísticas adquiridas por el alumnado de nuestro sistema educativo para alcanzar una madurez sintáctica en consonancia con los objetivos de los correspondientes currículos académicos. Como señala Bosque (1980) en la *Introducción a problemas de morfosintaxis*:

En la formación de un estudiante de lengua española deben conjugarse armónicamente conocimiento, reflexión y aplicación de la teoría. El primer término no presupone los otros dos pero estos sí presuponen aquel. La aplicación no es tampoco un fin en sí mismo, sino que ha de llevarnos a la reflexión sobre los conceptos o modelos teóricos que utilizamos, la reflexión es, probablemente el mejor camino hacia esa madurez. (p.16)

3. Metodología

3.1. La muestra

Como ya hemos adelantado, para llevar a cabo este estudio se tomó una muestra compuesta por estudiantes de ambos sexos que cursan sus estudios en los niveles de 6º de Primaria, 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato de un centro concertado en las etapas obligatorias y privado en el Bachillerato; todos adscritos a la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria. Los cursos fueron seleccionados por tratarse de los momentos de finalización de las grandes etapas del sistema educativo español. Según los currículos oficiales, 6º de Educación Primaria supone un punto de inflexión en la historia académica del alumnado, ya que han dado por finalizada la Educación Primaria y han adquirido unos conocimientos básicos de expresión escrita y conocen, además, los mecanismos básicos de la escritura. La edad media de los sujetos de este curso académico se fija en los 11 años y 4 meses. La cantidad total de participantes asciende a 40 encuestados, 20 de cada uno de ambos sexos. En 4º de ESO se contó con el mismo número de participantes, distribuidos por sexos de la misma manera. En este caso, la edad del alumnado supera ligeramente los 15 años. Este curso académico fue seleccionado para nuestro estudio por ser el momento final de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y, según los currículos oficiales, ya han sido adquiridos los conoci-

mientos primarios sobre comprensión y expresión, y el alumnado se encuentra en un proceso de profundización y perfeccionamiento que está culminando. Tal y como se presenta en la Orden ECD/83/2016, de 4 de julio, “la competencia en comunicación lingüística es extremadamente compleja. Se basa, en primer lugar, en el conocimiento del componente lingüístico. Pero además, como se produce y desarrolla en situaciones comunicativas concretas y contextualizadas, el individuo necesita activar su conocimiento del componente pragmático-discursivo y socio-cultural”. El aprendizaje de la Lengua Castellana y Literatura en 4º de ESO se centra en el desarrollo de una serie de objetivos competenciales, entre los que podemos destacar, para nuestra investigación, el reconocimiento de tipologías textuales y la aplicación de sus características a las producciones del alumnado; la asimilación y aplicación de procedimientos para comunicarse y elaborar textos escritos y orales en el ámbito periodístico, en la comunicación formal con instituciones o empresas y en las redes sociales; el entendimiento del uso de la lengua y la transmisión de conocimientos en el ámbito de las ciencias y las humanidades; y la capacidad de asumir la importancia de la ortografía, la sintaxis y la ortología como bases de la comunicación lingüística.

En 2º de Bachillerato, en los aprendizajes descritos en los correspondientes currículos, se persigue que el alumnado tome conciencia de la escritura como proceso estructurado (planificación, redacción y revisión) así como de la diversidad de soportes de escritura actuales. Este curso fue elegido por tratarse de la última etapa antes de continuar hacia una enseñanza superior. Es el culmen de la formación preuniversitaria donde deberían verse reflejados los objetivos que el alumnado ha ido alcanzando a lo largo de su formación. Fueron seleccionados, igualmente, 20 sujetos de cada sexo y así quedó conformada una muestra homogénea en cuanto al número de participantes de cada uno de los cursos analizados.

A continuación, se presentan tres cuadros en los que se recogen los sujetos que formaron parte del estudio, su sexo y su edad exacta en el momento de la aplicación de la prueba.

6º de Educación Primaria					
Sujeto	Sexo	Edad	Sujeto	Sexo	Edad
1	M	11 años y 11 meses	21	F	10 años y 9 meses
2	M	11 años	22	F	11 años y 11 meses
3	M	11 años y 5 meses	23	F	11 años y 8 meses
4	M	11 años y 7 años	24	F	11 años y 9 meses
5	M	11 años	25	F	11 años y 3 mes
6	M	11 años y 7 meses	26	F	11 años y 9 meses
7	M	11 años y 9 meses	27	F	11 años y 2 meses
8	M	11 años y 7 meses	28	F	11 años y 5 meses
9	M	11 años y 10 meses	29	F	11 años y 4 meses
10	M	11 años y 2 meses	30	F	11 años y 2 meses
11	M	10 años y 10 meses	31	F	11 años
12	M	11 años y 1 mes	32	F	10 años y 11 meses
13	M	11 años y 8 meses	33	F	11 años y 8 meses
14	M	11 años y 5 meses	34	F	11 años y 3 meses
15	M	10 años y 10 meses	35	F	11 años y 5 meses
16	M	11 años y 4 meses	36	F	11 años y 11 meses
17	M	11 años y 5 meses	37	F	11 años y 7 meses
18	M	11 años y 8 meses	38	F	10 años y 11 meses
19	M	11 años y 2 meses	39	F	11 años y 3 meses
20	M	11 años y 1 mes	40	F	11 años
X= 11 años y 4 meses			X= 11 años y 4 meses		

Cuadro I. Datos de los sujetos encuestados de 6º de Primaria

4° de Educación Secundaria Obligatoria					
Sujeto	Sexo	Edad	Sujeto	Sexo	Edad
41	M	15 años y 7 meses	61	F	15 años y 2 meses
42	M	15 años y 1 mes	62	F	15 años y 3 meses
43	M	15 años y 5 meses	63	F	15 años y 1 mes
44	M	15 años y 3 meses	64	F	15 años y 10 meses
45	M	15 años y 7 meses	65	F	15 años y 3 meses
46	M	15 años y 3 meses	66	F	15 años y 5 meses
47	M	14 años y 10 meses	67	F	15 años y 8 meses
48	M	15 años y 1 mes	68	F	15 años y 10 meses
49	M	15 años y 3 meses	69	F	15 años y 5 meses
50	M	15 años y 9 meses	70	F	15 años y 2 meses
51	M	15 años y 3 meses	71	F	15 años y 9 meses
52	M	15 años y 1 mes	72	F	15 años
53	M	15 años y 6 meses	73	F	15 años y 4 meses
54	M	15 años y 10 meses	74	F	15 años y 3 meses
55	M	15 años y 7 meses	75	F	15 años y 1 mes
56	M	15 años y 10 meses	76	F	15 años y 8 meses
57	M	15 años y 8 meses	77	F	15 años y 2 meses
58	M	15 años y 2 meses	78	F	15 años y 7 meses
59	M	15 años y 11 meses	79	F	14 años y 11 meses
60	M	15 años y 7 meses	80	F	15 años y 6 meses
X= 15 años y 5 meses			X= 15 años y 4 meses		

Cuadro II. Datos de los sujetos encuestados de 4° de ESO

2° de Bachillerato					
Sujeto	Sexo	Edad	Sujeto	Sexo	Edad
81	M	17 años y 2 meses	101	F	17 años y 4 mes
82	M	17 años	102	F	17 años y 6 meses
83	M	17 años y 3 meses	103	F	17 años y 8 meses
84	M	17 años y 4 meses	104	F	17 años y 6 meses
85	M	17 años y 2 meses	105	F	17 años
86	M	17 años y 1 mes	106	F	17 años y 2 meses
87	M	17 años y 3 meses	107	F	17 años y 7 meses
88	M	17 años y 8 meses	108	F	17 años y 3 meses
89	M	17 años y 4 meses	109	F	17 años y 10 meses
90	M	17 años y 6 meses	110	F	17 años y 2 meses
91	M	17 años y 2 meses	111	F	17 años y 7 meses
92	M	17 años y 1 mes	112	F	17 años y 6 meses
93	M	17 años y 6 meses	113	F	17 años
94	M	16 años y 11 meses	114	F	17 años y 8 meses
95	M	17 años y 8 meses	115	F	17 años y 8 meses
96	M	17 años y 5 meses	116	F	17 años y 2 meses
97	M	17 años	117	F	17 años y 5 meses
98	M	16 años y 10 meses	118	F	17 años y 3 meses
99	M	17 años y 2 meses	119	F	17 años y 4 meses
100	M	17 años y 4 meses	120	F	17 años y 8 meses
X= 17 años y 2 meses			X= 17 años y 5 meses		

Cuadro III. Datos de los sujetos encuestados de 2° de Bachillerato

3.2. Recolección y tratamiento del corpus

La recopilación de la muestra se realizó durante el mes de enero de 2020. Para ello, llevamos a cabo, sin previo aviso, la aplicación de una prueba de expresión escrita para la recogida de datos. Se realizó en las propias aulas del alumnado durante el horario lectivo, en un tiempo máximo de 45 minutos. Entre las instrucciones dadas, se pedía que las redacciones fueran de carácter narrativo, tema libre, de una extensión mínima de 200 palabras y se prohibía la utilización de cualquier material o recurso que no fuera el folio entregado por los profesores supervisores de las distintas aulas y un bolígrafo.

Una vez realizada la prueba, hubo que descartar determinados trabajos por no llegar al mínimo establecido de 200 palabras para un análisis lo más completo posible de la madurez sintáctica o por estar estructuralmente incompletas. Finalmente, como ya se ha dicho, el corpus quedó constituido por 20 textos narrativos en cada uno de los tres cursos estudiados.

Para hacer los cálculos cuantitativos empleamos procedimientos estadísticos de tendencia central (media) y de variabilidad (desviación típica, coeficiente de variación y rango). Igualmente, aplicamos el análisis de varianza para diagnosticar la existencia de diferencias significativas entre las medias obtenidas; el cálculo de la F de Snedecor (distribución de probabilidad estadística que permite detectar la existencia o inexistencia de diferencias significativas entre muestras diferentes y que es fundamental para la investigación de la relevancia de un factor en el desarrollo y naturaleza de una característica) para comprobar la significación estadística de las medias; la prueba de Scheffé para realizar comparaciones múltiples de las medias de grupos; y la prueba t de Student, que es un tipo de prueba estadística deductiva, para determinar la existencia de diferencias significativas entre las medias de dos grupos, en este caso concreto, la diferencia entre ambos sexos. Todos estos datos fueron procesados a través del programa de software de hojas de cálculo *Microsoft Excel*.

4. Resultados y discusión

A continuación presentamos los resultados obtenidos en nuestro análisis según las distintas variables independientes empleadas (escolaridad y sexo).

4.1. Resultados de aposiciones por unidad terminal según la variable escolaridad

El cuadro IV y el gráfico 1 recogen los resultados de los promedios de aposiciones por unidad terminal según la variable escolaridad junto a la desviación típica, el coeficiente de variación y el rango.

Curso	\bar{X}	Desv.	C. Var. %	Rango
6º EP	0.06	0.05	33.33 %	0.00-0.17
4º ESO	0.08	0.06	42.85 %	0.00-0.23
2º BACH	0.18	0.12	100 %	0.07-0.49

Cuadro IV. Resultados APO/UT según la variable escolaridad

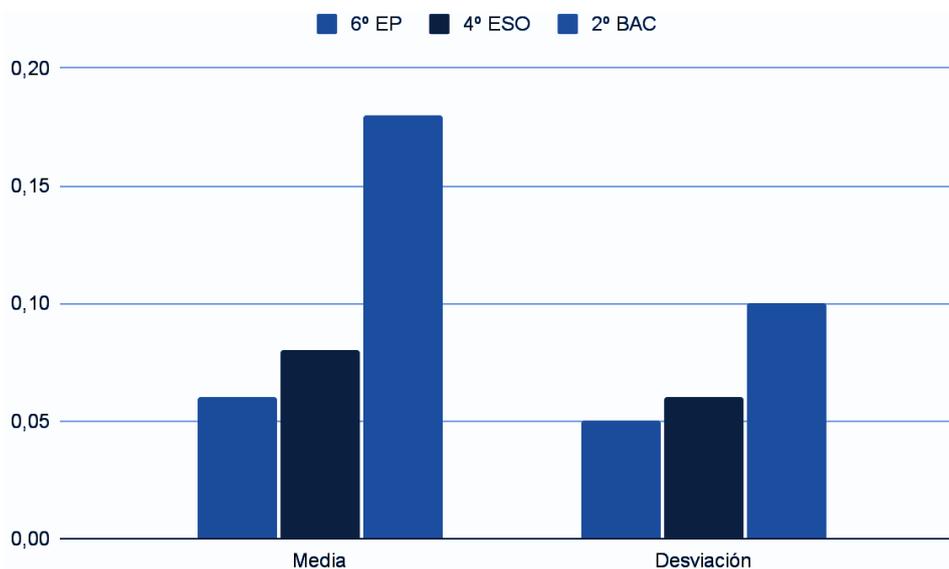


Gráfico 1. Resultados APO/UT según la variable escolaridad

Tal como se observa en el cuadro IV, el empleo de aposiciones aumenta entre el alumnado a medida que se avanza en la escolaridad. En 2° de Bachillerato encontramos un uso (0.18) que duplica a 4° de ESO (0.08), mientras que el progreso en los cursos restantes es poco significativo. Igualmente, las desviaciones típicas de los diferentes cursos son parecidas, menos la del último (0.12) que vuelve a doblar los resultados obtenidos por los cursos inferiores. La columna del coeficiente de variación demuestra que, al asignar el valor del 100% al curso más alto (2° de Bachillerato), se avanza durante los años de estudio, ya que se percibe el menor porcentaje en el curso más bajo estudiado (33.33 %) y el resultado medio en el curso intermedio (42.85%).

En el gráfico 1 se aprecia de la misma forma un aumento progresivo de la media y la desviación típica a lo largo de los años académicos del estudiantado y un despunte notable durante el último curso analizado.

A continuación ofrecemos tres ejemplos de utilización de aposiciones en cada uno de los cursos estudiados:

- (1) Invitamos a mi prima *Isabel* a un helado. (6° de Primaria)
- (2) Mis dos amigos, *Jaime, el rubio*, y *Jaime, el moreno*, se pelearon. (6° de Primaria)
- (3) Mi tía *Maria* me regaló una entrada para el concierto. (6° de Primaria)
- (4) Volvimos a ver *Star Wars, la mejor película de la historia*. (4° de ESO)
- (5) Soñé que era verano, *la estación preferida de los estudiantes*. (4° de ESO)
- (6) Carlos, *el Poni*, le robó el móvil a mi compañero *Pedro*. (4° de ESO)
- (7) Se encontraron con su amiga *Luisa* en el Club *Náutico* (2° de Bachillerato)
- (8) Sus cartas parecían escritas por Bécquer, *el poeta del amor*. (2° de Bachillerato)
- (9) Solo tú, *mi confidente*, conocías mi secreto. (2° de Bachillerato)

Podemos afirmar, pues, que las aposiciones no son una construcción muy utilizada en las composiciones escritas del alumnado encuestado. Solo la totalidad de los escolares de 2° de Bachillerato las emplean, al menos en una ocasión, en sus escritos. En los otros dos niveles educativos, hallamos sujetos que no las emplean en sus redacciones, tal como se refleja en los respectivos rangos. Esto puede deberse a la inexistencia de fundamentos teóricos o prácticos sobre la aposición en los currículos oficiales de educación. Únicamente en los últimos cursos de Secundaria y Bachillerato encontramos referencias curriculares al enriquecimiento de textos orales y escritos con estructuras sintácticas variadas, pero no se especifica el uso de las aposiciones. Por tanto, la utilización de estas construcciones en los cursos inferiores emerge de forma natural debido a la necesidad innata de añadir más información a sus composiciones escritas.

El conocimiento y uso de las construcciones apositivas no se aborda directamente en las programaciones didácticas escolares, hecho que desemboca en una pobreza de recursos gramaticales y que se puede aplicar también a otros índices como los complementos preposicionales del nombre o las proposiciones subordinadas, tal como refleja el estudio llevado a cabo por Hawach Umpiérrez (2022) en torno a la madurez sintáctica de los estudiantes grancanarios.

La falta de contenidos específicos en los currículos escolares sobre este aspecto nos lleva a una escasez de recursos gramaticales en las composiciones escritas de nuestro alumnado. Sería conveniente una revisión de dichas programaciones para incluir determinados aspectos que ayuden a que el estudiantado adquiera y desarrolle unas estrategias lingüísticas que le permitan construir textos coherentes, con el índice de madurez sintáctica que se espera de una persona culta. No hablamos solo de aportar más información gramatical, sino de desarrollar destrezas y ampliar la competencia comunicativa escrita de los alumnos. (p. 198)

Debemos mencionar que, como ya fue comentado, en 6° de Primaria se emplean las construcciones apositivas para completar o dar más información de un sustantivo o grupo nominal y no aparece reflejada dicha utilización en los currículos oficiales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Por tanto, podemos asegurar que el alumnado de Primaria usa esta herramienta sintáctica sin haber recibido ninguna orientación sobre ella. Hay que indicar que todo el alumnado encuestado recibió la formación indicada en la Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En los currículos de Secundaria y Bachillerato que presenta esta ley tampoco se ofrece ningún recurso para el conocimiento y práctica de las construcciones apositivas, ni ningún estándar de aprendizaje que impulse su empleo. Los estándares de aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje definidos en las bases curriculares, es decir, son descripciones de los logros esperados de los estudiantes que deben alcanzar a lo largo de su trayectoria escolar. Sin embargo, si acudimos a la nueva Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), que todavía está en proceso de implantación, y que en el curso 2022/2023 empezó su andadura en los cursos impares, podemos observar que únicamente en los currículos de 3° y 4° de ESO aparece el objetivo de observar, reflexionar y aplicar el procedimiento explicativo de la aposición. En ningún otro curso se hace mención de estas construcciones de manera específica. Los estándares de aprendizaje que aparecen en la LOMCE son sustituidos en la LOMLOE por referentes parecidos denominados *saberes básicos*. Sin embargo, hay que volver a señalar que en los documentos oficiales vigentes en el momento de la investigación no aparecen específicamente los conceptos de *aposiciones* o *construcciones apositivas*. Habría, por tanto, que ampliar el presente estudio con una muestra de alumnado beneficiario de la nueva ley y contrastarlo con nuestros resultados para comprobar la incidencia de la incorporación de este procedimiento concreto en la madurez sintáctica de los estudiantes.

Seguidamente, llevamos a cabo un análisis de varianza para comprobar la posible existencia de diferencias significativas entre los promedios de aposiciones por unidad terminal en los distintos cursos académicos.

F de Snedecor	Probabilidad	Valor crítico para F
23.21	1.9E ⁻²¹	2.15

Cuadro V. Análisis de varianza para la APO/UT

Los datos obtenidos demuestran que sí existe significación, ya que el valor de la F de Snedecor (23.21), tal como se aprecia en el cuadro V, es superior a su valor crítico (2.15) y su correspondiente probabilidad (1.9E⁻²¹) no supera el nivel de significación establecido ($\Delta 0.05$) para este tipo de pruebas. El valor de la probabilidad $p \geq 0.05$ es el valor estándar con el que se trabaja en las ciencias sociales.

4.2. Resultados de oposiciones por unidad terminal según las variables escolaridad y sexo

Como en los resultados anteriores, el cuadro VI presenta los datos obtenidos para el número de oposiciones por unidad terminal según la variable sexo.

	Sexo masculino			Sexo femenino		
	\bar{X}	Desv.	Rango	\bar{X}	Desv.	Rango
6° EP	0.07	0.04	0.00-0.17	0.05	0.04	0.00-0.12
4° ESO	0.08	0.05	0.02-0.19	0.09	0.07	0.00-0.23
2° BAC	0.18	0.11	0.00-0.49	0.18	0.08	0.07-0.38

Cuadro VI. Resultados APO/UT según las variables escolaridad y sexo

Las diferencias que observamos entre ambos sexos no son lo suficientemente amplias como para hablar de grandes desigualdades. En 6° de Primaria los varones presentan una media ligeramente superior que la de sus compañeras, mientras que 4° de ESO son las chicas las que adelantan a sus pares masculinos; y en 2° de Bachillerato se observa una igualdad en el promedio de oposiciones empleado en los dos sexos. La desviación estándar de los informantes de ambos sexos de 6° de Primaria es la misma (0.04); mientras que en 4° de ESO las chicas presentan una desviación mayor que los chicos (0.07) y viceversa en 2° de Bachillerato (0.11). En cuanto al rango, tal como se aprecia en el índice inferior, únicamente los varones de 4° de ESO (0.02) y las chicas de 2° de Bachillerato (0.07) emplean, en su totalidad, estas construcciones; en el resto de los cursos encontramos un gran número de sujetos que no las emplean, lo que se refleja en el índice inferior del rango de estos informantes (0.00).

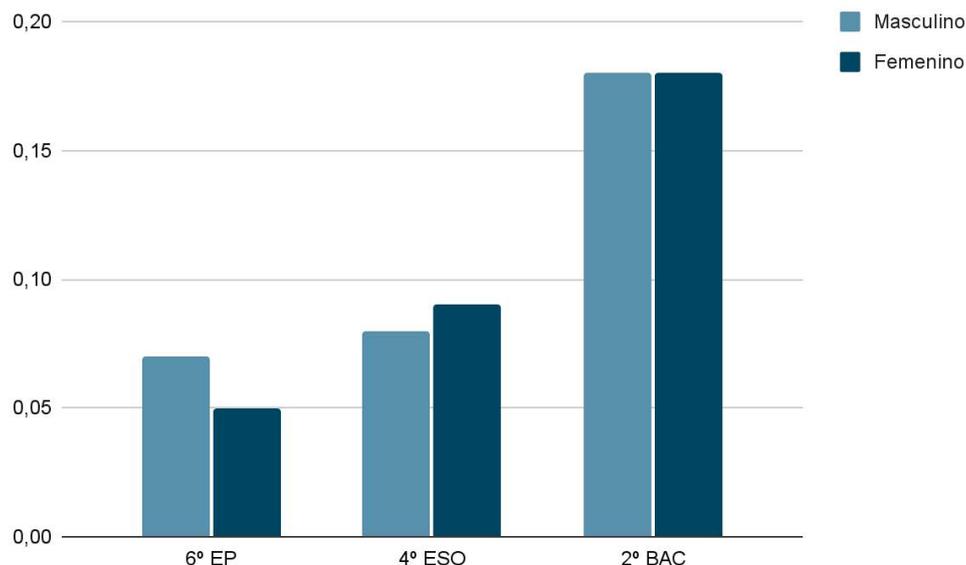


Gráfico 2. Resultados APO/UT según las variables escolaridad y sexo

Como se vuelve a apreciar en el gráfico 2, los chicos de 6° de Primaria emplean más las construcciones apositivas (0.07) que sus compañeras de nivel (0.05), mientras que en el último curso de la secundaria obligatoria son las escolares (0.09) las que superan ligeramente a sus pares masculinos (0.08). En 2° de Bachillerato el uso de oposiciones, según la variable sexo, alcanza el mismo valor (0.18).

La gran diferencia la hallamos entre el alumnado de 2º de Bachillerato de ambos sexos, que se distancia del resto de informantes de etapas anteriores. Aunque existen varones en este curso que no utilizan las aposiciones, el aumento, en general, es destacable. El estudiantado de 2º de Bachillerato es el único de toda nuestra muestra que, según los estándares de aprendizaje del currículo oficial, ya tiene adquirida la capacidad de ampliar oraciones en un texto usando diferentes grupos de palabras, utilizando los nexos adecuados y creando oraciones nuevas con sentido completo.

Los resultados de la aplicación de la t de Student indican que su probabilidad (0.17) es superior al nivel de significación asignado (0.05), por tanto, confirmamos que las diferencias de medias en el promedio de aposiciones por unidad terminal para la variable sexo no son significativas.

En el cuadro VII, se recogen los resultados sobre las diferencias de medias para la variable sexo en cada uno de los diferentes cursos estudiados. En él podemos observar que la probabilidad de la t de Student en cada uno de los cursos estudiados supera el nivel de significación (0.05), por tanto, podemos afirmar que las diferencias de medias obtenidas para el promedio de aposiciones por unidad terminal según la variable sexo no son significativas en los tres estadios analizados.

	Valor t	Probabilidad	Significación
6º EP	1.03	0.06	X
4º ESO	1.11	0.09	X
2º BAC	1.27	0.22	X

Cuadro VII. Diferencias de medias según sexo para APO/UT

5. Conclusiones

El empleo de aposiciones entre el alumnado aumenta a medida que se avanza en la escolaridad, por lo que podemos establecer una relación asociativa entre ambas. Sin embargo, no podemos hablar de diferencias significativas para el promedio de aposiciones por unidad terminal entre los cursos analizados.

Los varones obtienen un mayor promedio de aposiciones frente a sus compañeras en 6º de Primaria, mientras que son superados en el último curso de Secundaria y ambos sexos obtienen el mismo promedio en 2º de Bachillerato. Las diferencias de medias en este índice para la variable sexo no son significativas ni para la muestra total ni para ningún curso en particular; por tanto, podemos afirmar que no existe una relación asociativa entre el uso de construcciones apositivas y la variable sexo.

Sería conveniente una reflexión profunda sobre el aprendizaje de este tipo de construcciones, ya que, como hemos visto a lo largo del trabajo, el alumnado no recibe formación ninguna hasta los últimos cursos de la Secundaria, y, sin embargo, son utilizadas desde edades tempranas, lo que sugiere una necesidad por parte del estudiantado de completar la información que aporta en sus escritos. No se entiende, por tanto, que se haya que esperar hasta los últimos años de formación para dar contenido teórico a una habilidad que tienen adquirida desde los cursos iniciales.

Consideramos que la enseñanza de contenidos lingüísticos, entre los que podemos situar las aposiciones, debería estar inserta en el proceso de creación sintáctica de los estudiantes para mejorar su composición escrita. En este sentido, los nuevos currículos de Lengua Castellana y Literatura dedican un espacio independiente al estudio de las aposiciones, junto a las oraciones de relativo, en los últimos cursos de Secundaria con el objetivo de desarrollar la complejidad sintáctica del estudiantado. En estudios posteriores intentaremos descubrir si esta inclusión directa en los planes de estudio repercute significativamente en el promedio de aposiciones por unidad terminal.

Agradecimientos

Esta publicación/investigación es parte del proyecto de I+D+i, convocatoria 2019, Agenda 2050. El español de Sevilla y Las Palmas de Gran Canaria: procesos de variación y cambio espaciales y sociales (VARES-AGENDA50), Ref. PID2019-104982GB-C54, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y por la Agencia Estatal de Investigación (MCIN/ AEI/10.13039/501100011033).

Referencias bibliográficas

- Asuaje, Rosa Amelia, Blondet, María Alejandra, Mora, Elsa., y Rojas, Enrique. (2005). Codificación prosódica de la información incidental en el discurso espontáneo. Un estudio de caso. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 15(44), 449-460. (<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504410>).
- Bartolomé Rodríguez, Rocío (2021). Estudio comparativo de los índices de madurez sintáctica entre las generaciones pre y posinternet. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 83-107. (<https://dx.doi.org/10.5209/clac.78299>).
- Bosque, Ignacio (1980). *Problemas de morfosintaxis*. Editorial de la Universidad Complutense.

- Cabezas Holgado, Emilio (2018). Las construcciones apositivas en español. *Colección Cuadernos de Lengua Española*, 138.
- Checa García, Irene (2007). Desarrollo sintáctico en la ciudad de Almería en adolescentes: índices primarios e índices de error. En Pablo Cano López (Coord.) *Actas del VI Congreso de Lingüística General*. Arco Libros, 181-190.
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 136, de 15 de julio. (<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/index.html>).
- Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 231, de 23 de noviembre de 2022. (<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/231/001.html>).
- Delicia Martínez, Daniel (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein*, (24-2011/2), 173-198. (<https://doi.org/10.7764/onomazein.24.08>).
- Di Tullio, Ángela (2000). Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática. *Lingüística en el Aula*, 4, 7-28.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (1989). De nuevo sobre la aposición. *Verba: anuario galego de filoloxía*, 16, 215-236.
- Hawach Umpiérrez, Anwar (2022). *Estudio de la madurez sintáctica de estudiantes de Primaria y Secundaria de la isla de Gran Canaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (<http://hdl.handle.net/10553/119191>).
- Herrera Lima, María Eugenia (1991). Madurez sintáctica en escolares de la Ciudad de México. Análisis preliminar, en Humberto López Morales (ed.): *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna"*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, pp. 155-169.
- Hunt, Kellogg W. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. *Research Report*, 3, Urbana [I11]. National Council of Teachers of English.
- Hunt, Kellogg W. (1970). How little sentences grow into big ones. En Mark Lester (ed.) *Readings in Applied Transformational Grammar*. 193-201. Holt, Rinehart and Winston.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, 30 12 2020). (<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>).
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez Fonseca, Leonilda (1991). Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna"* (pp. 133-143). Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Torres González, Antonia Nelsi (1992). *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife*. Universidad de la Laguna.
- Torres González, Antonia Nelsi (1996). *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife*. Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Véliz, Mónica (1986). *Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito* [Tesis de magister]. Universidad de Concepción.
- Véliz, Mónica (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 26, 105-141.