

anuario  
2021  
INSTITUTO  
DE ESTUDIOS  
ZAMORANOS  
FLORIAN  
DE OCAMPO





# **ANUARIO 2021**

INSTITUTO DE ESTUDIOS ZAMORANOS  
“FLORIÁN DE OCAMPO”  
(CECEL - CSIC)



**anuario  
2021  
INSTITUTO  
DE ESTUDIOS  
ZAMORANOS  
FLORIAN  
DE OCAMPO**



ANUARIO  
INSTITUTO DE ESTUDIOS ZAMORANOS “FLORIÁN DE OCAMPO”

I.S.S.N.: 0213-82-12

Vol. 36 - 2021

Director:

Marco Antonio Martín Bailón

Secretario de redacción:

Sergio Pérez Martín

Consejo editorial:

Marco Antonio Martín Bailón, Sergio Pérez Martín, Ángel Luis Esteban Ramírez.

*Comité científico en este número:*

José Manuel del Barrio Aliste (Universidad de Salamanca), Bernardo Calvo Brioso (Academia Ibérica de la Máscara), Ángel Luis Esteba Ramírez (IEZ “Florián de Ocampo”), Rubén Fernández Mateos (Proyecto Cultural “La Bella Reconocida”), Juan Carlos González Ferrero (Investigador independiente), Hortensia Larrén Izquierdo (Correspondiente Real Academia de la Historia), José Carlos de Lera Maíllo (Archivo Histórico Diocesano de Zamora), Josemi Lorenzo Arribas (Investigador independiente), María Antonia Mezquita Fernández (Universidad de Valladolid), Leocadio Peláez Franco (Universidad de Salamanca), Jorge Poveda Arias (Universidad Pública de Navarra), Rubén Sánchez Domínguez (UNED-Zamora).

*Secretaría de redacción:*

Instituto de Estudios Zamoranos “Florián de Ocampo”  
Correo electrónico: [iez@iezfloriandeocampo.com](mailto:iez@iezfloriandeocampo.com)

*Suscripciones e intercambio:*

Instituto de Estudios Zamoranos “Florián de Ocampo”  
Diputación Provincial de Zamora  
C/. Doctor Carracido s/n (traseira Edif. Colegio Universitario)  
49006 Zamora (España)  
Correo electrónico: [iez@iezfloriandeocampo.com](mailto:iez@iezfloriandeocampo.com)

*Periodicidad: Anual*

Los trabajos de investigación publicados en el ANUARIO DEL IEZ “FLORIÁN DE OCAMPO” recogen, exclusivamente, las aportaciones científicas de sus autores. El Anuario declina toda responsabilidad que pudiera derivarse de la infracción de la propiedad intelectual o comercial.

© Instituto de Estudios Zamoranos “Florián de Ocampo”  
Confederación Española de Centros de Estudios Locales (CECEL)  
Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)  
Diputación Provincial de Zamora

Diseño de portada: Ángel Luis Esteban Ramírez  
Imprime: DELAIGLESIA Impresores  
Pol. Ind. Valcabado A, Ctra. Gijón-Sevilla,  
km 272, 8, 49024 Zamora

Depósito Legal: ZA-21-2016

## ÍNDICE

---

### ARQUEOLOGÍA

La destrucción del castillo medieval de Castrillo de la Guareña (Zamora) durante la batalla napoleónica del 18 y 19 de julio de 1812  
Ignacio Javier GIL CRESPO; David GALLEGO VALLE; Estefanía HERRERO GARCÍA..... 11

Inscripciones medievales en un tablero marmóreo hallado en la iglesia de San Martín (San Martín de Valderaduey, Zamora)  
Josemi LORENZO ARRIBAS; Juan Carlos ÁLVAREZ SÁNCHEZ;  
Gerardo CASASECA GARCÍA..... 31

### BIOLOGÍA

Control biológico efectivo de la fusariosis y la rabia del garbanzo de Fuentesauco (indicación geográfica protegida)  
Jorge POVEDA ARIAS..... 55

Valorización de los fitoquímicos de la corteza de *Quercus ilex* L. subsp. *ballota* de las dehesas zamoranas de los Arribes del Duero  
Eva SÁNCHEZ HERNÁNDEZ; Pablo MARTÍN RAMOS; Laura BUZÓN DURÁN; Belén LORENZO VIDAL; Jesús MARTÍN GIL..... 71

### EDUCACIÓN

Escuela rural vs. Escuela urbana: estudio comparativo de complejidad sintáctica en la provincia de Zamora  
Rocío BARTOLOMÉ RODRÍGUEZ..... 87

### HISTORIA

Semblanza historiográfica del monacato femenino en toro: el monasterio premostratense de Santa Sofía  
Lara ARRIBAS RAMOS..... 107

*Hombres de Dios, hombres del mundo*. El clero secular zamorano en la Edad Moderna  
José Lorenzo FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ ..... 127

El capitán de navío e historiador zamorano Cesáreo Fernández Duro: una aproximación a su figura (1830-1908)  
Eduardo FERNÁN-LÓPEZ..... 171

Los hechos de Villabrágima y el ‘Razonamiento’ de Antonio de Guevara Ángel. V INFESTAS GIL .....	197
El historiador Amaro Centeno, natural de Puebla de Sanabria, y sus obras en Córdoba José Ignacio MARTÍN BENITO .....	223
Aproximación histórica y sociológica a la antigua judería de Alcañices Sergio RODRÍGUEZ LÓPEZ-ROS .....	253
HISTORIA DEL ARTE	
El clérigo toresano Santiago Manzano. Un dadivoso benefactor de obras de arte Javier BALADRÓN ALONSO .....	285
Objetos devocionales y religiosos domésticos en Zamora (ss. XVI-XIX) Francisco Javier LORENZO PINAR.....	319
Aproximación a la persona y al dibujo de Agustín Renilla (Zamora, 1940) Lorenzo SALAMANCA GARCÍA; Carlos FERNÁNDEZ HERRERA.....	359
LINGÜÍSTICA	
Sobre los orígenes grecolatinos de dos proverbios toresanos Alba BOSCA CUQUERELLA.....	373
El sayagués. Estudio sobre el estado actual del dialecto Pablo RODRÍGUEZ PÉREZ .....	387
PATRIMONIO CULTURAL	
La muralla de Santa Clara en Zamora. Crónica de una demolición alevosa (1883-1967) Francisco Javier RODRÍGUEZ MÉNDEZ.....	421
SOCIOLOGÍA	
Ruralidad y género en las provincias de León, Zamora y Salamanca (España) Cristina HIDALGO GONZÁLEZ; María Pilar, RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ.....	453
IN MEMORIAM .....	495
MEMORIA DE ACTIVIDADES.....	525
NORMAS PARA LOS AUTORES.....	545
RELACIÓN DE SOCIOS.....	551



EDUCACIÓN





# ESCUELA RURAL VS. ESCUELA URBANA: ESTUDIO COMPARATIVO DE COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN LA PROVINCIA DE ZAMORA

ROCÍO BARTOLOMÉ RODRÍGUEZ  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

## RESUMEN

Este trabajo muestra un estudio comparativo de complejidad sintáctica entre alumnos que viven en un contexto educativo rural y otro urbano de la provincia de Zamora a través de las habilidades de redacción de niños y adolescentes de 9, 13 y 17 años. Para ello se han utilizado una serie de medidas objetivas de análisis de la complejidad sintáctica correlacionándolas con las variables tipo de centro (rural o urbano) y curso (4º de Primaria, 2º de ESO y 2º de Bachillerato). Los resultados muestran índices promedios superiores y correlaciones de Pearson más significativas en los estudiantes de centros urbanos. Por lo que se concluye que los estudiantes de centros urbanos presentan índices de complejidad sintáctica superiores a los de alumnos de centros educativos rurales.

**PALABRAS CLAVE:** escuela rural, escuela urbana, complejidad sintáctica, cláusula, unidad-t.

## COMPARATIVE STUDY OF SYNTACTIC COMPLEXITY IN THE PROVINCE OF ZAMORA

### ABSTRACT

This work shows a comparative study of syntactic complexity between students who live in a rural and an urban educational context through the writing skills of children and adolescents aged 9, 13 and 17 in the province of Zamora. For that purpose, a series of objective measures syntactic complexity have been used, correlating them with the variables type of center (rural or urban) and grade (4th year of Primary Education, 2nd year of Secondary Education and 2nd year of Baccalaureate). The results show higher average indexes and more significant Pearson correlations in students from urban schools. Therefore, it is concluded that students from urban centers present syntactic complexity indexes higher than those of students from rural educational centers.

**KEYWORDS:** rural school, urban school, syntactic complexity, clause, t-unit.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hace 30 años las diferencias entre la escuela rural y la escuela urbana hacían pensar que los niños de entornos rurales tenían una preparación académica inferior. En los pueblos faltaban profesores especialistas en algunas materias (Inglés, Francés, Educación Física, Música, Expresión Plástica), el mismo maestro impartía clase a niños de diferentes cursos dentro de la misma aula; tanto maestros como alumnos carecían de materiales e instalaciones adecuadas y la situación socioeconómica y cultural del entorno rural no favorecía las condiciones de aprendizaje de los alumnos.

Los factores que perjudicaban el rendimiento escolar de los alumnos de la escuela rural en la década de los años 80 y 90 del siglo XX los podemos agrupar en tres grandes bloques. En primer lugar, encontramos los factores relacionados con las propias características de los alumnos y sus familias. La tipología de alumno se caracterizaba, según Carmena y Regidor (1985: 94-95) por “la falta de interés; la inadecuación entre el nivel educativo en que se encuentran y su preparación real; la influencia que tiene sobre ellos la pobreza del ambiente cultural y del entorno socio-económico en que viven”. Aceves González (1987: 37) añade la pobreza léxica y las limitaciones en el proceso de socialización. A las dificultades de los alumnos, había que añadir las de las familias: falta de interés y despreocupación por la educación de sus hijos, el bajo nivel cultural y económico y la falta de colaboración con el profesorado.

En segundo lugar, se apreciaban inconvenientes derivados del medio rural en que vivían estos alumnos: “la falta de medios culturales y formativos; el hecho de que en muchos casos los alumnos se ven obligados a trabajar participando en las tareas agrícolas; encontrarse en un ambiente falto de estímulos (problemas económicos, falta de trabajo, etc.); las dificultades de acceso al centro escolar (dispersión, distancias largas, transporte, etc.)” (Carmena y Regidor, 1985: 95). Además, los pueblos solían carecer de medios culturales y recreativos para los niños y jóvenes (instalaciones deportivas, bibliotecas, cines, teatros, etc.). También, el hecho de que los niños quedaran reducidos al ámbito cerrado de la aldea afectaba a su proceso personal de socialización y a la estimulación de su creatividad (Aceves González, 1987: 22).

El tercer bloque de factores que afectaban al rendimiento del alumno rural tenía que ver con el centro escolar, en concreto con sus instalaciones, los profesores y la organización del mismo. Por un lado, se advertía una falta de materiales e instalaciones (gimnasio, biblioteca, laboratorio, aula de música). Por otro lado, había mucha movilidad de profesores, no pasaban demasiado tiempo en el mismo pueblo porque entre sus objetivos no estaba quedarse para siempre en el ámbito rural, por lo que no había continuidad de los proyectos educativos ni tampoco deseaban integrarse en el pueblo. Además, su formación no era completa (por ejemplo, no todos sabían lenguas extranjeras o dominaban los fundamentos de la Educación Física y la Música).

El maestro del aula rural tenía una triple función: docente, de gestión y socioeducativa (Boix Tomás, 1995: 45-54). Por una parte, tenían que diseñar programaciones e impartir docencia a alumnos de varios cursos y niveles dentro de la misma aula, desde preescolar hasta 8º de EGB. Por otra parte, al ser muchas de las escuelas rurales instituciones gestionadas por una sola persona, recaían sobre ellos las funciones específicas atribuidas a los órganos de gobierno unipersonales, marcados por la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio que regulaba el Derecho a la Educación. Por último, los maestros y maestras rurales también desarrollaban funciones socioeducativas dentro de la comunidad rural. Boix Tomás (1995: 52) lo recoge muy bien en la figura 1.

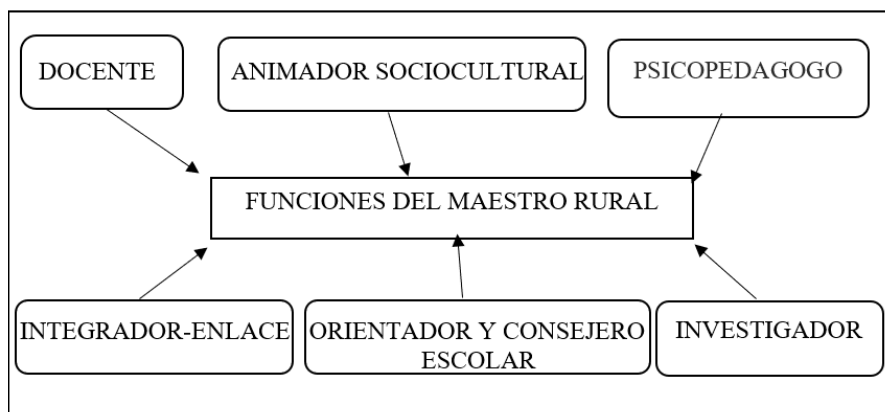


Figura 1. Funciones del maestro dentro de la comunidad rural

Todas estas labores del maestro rural hacían que no dispusiera del tiempo suficiente para diseñar buenas programaciones, materiales adaptados a las necesidades específicas de los alumnos, actividades más dinámicas y colaborativas, etc. El hecho de que la enseñanza fuera impartida por un solo profesor también se veía como un inconveniente por Aceves González (1987: 22), ya que los alumnos recibían influencia educativa de una sola persona. No es lo mismo programar para un grupo de alumnos homogéneo, como los que podían tener los profesores del entorno urbano, que “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje para un grupo de alumnos heterogéneo, que deben alcanzar objetivos diferentes, asumir contenidos curriculares distintos, y, evidentemente, con los cuales conviene utilizar estrategias didácticas y metodológicas diversas” (Bois Tomás, 1995: 62).

No obstante, no todo el proceso de enseñanza/aprendizaje en un entorno rural es negativo. Aceves González (1987: 22) también apunta una serie de ventajas de estudiar en una escuela de pueblo con maestro único:

- Los niños no tienen que usar el transporte escolar.
- Los maestros conocen la realidad en la que se inscribe la escuela.

- La enseñanza que reciben los niños parte del medio.
- Los padres y el pueblo entero inciden en la educación de sus hijos en colaboración con el centro.
- Los pueblos durante el día no se quedan sin niños.
- La escuela es para el pueblo el único foco de irradiación cultural.
- Se evita la emigración de matrimonios jóvenes.

Con relación a este último punto, Aceves (1987: 22) comenta: “Cerrar una escuela es hacer que muera un pueblo”. Y eso es lo que les ocurre hoy día a los pueblos de la España vacía: se cerraron sus escuelas y empezaron a morir sus pueblos. Han pasado algo más de tres décadas del contexto que hemos dibujado más arriba sobre la escuela rural de los años 80 y 90 del siglo pasado y mirando hacia atrás con la perspectiva del paso de los años, nos damos cuenta de que el despoblamiento de los pueblos zamoranos se empezó a fraguar en aquella época.

El entonces llamado Ministerio de Planificación y Desarrollo promovió tres Planes de Desarrollo para superar el período estructural económico de la posguerra. El Primer Plan de Desarrollo (1964-1967) trató de crear polos de desarrollo industrial (Valladolid, Vigo, La Coruña, Zaragoza, Sevilla, Burgos, Huelva). El Segundo Plan de Desarrollo (1968-1971) siguió buscando la creación de más polos industriales (Zaragoza, Sevilla, Granada, Córdoba, Oviedo). Y el Tercer Plan de Desarrollo Industrial (1972-1975) se interrumpió en varias ocasiones y se alargó hasta la década de los ochenta.

Estos planes de desarrollo buscaban reunir la población en grandes núcleos urbanos en los que se concentrarían las inversiones en infraestructura industrial, cultural y social. El objetivo era crear una amplia tipología de sistemas urbanos: grandes áreas metropolitanas (Madrid, Barcelona, Valencia, Bilbao, Sevilla y Zaragoza) que en 1980 deberían superar los 750.000 habitantes; 17 áreas urbanas y metrópolis de equilibrio (que en 1980 deberían rebasar los 250.000 habitantes); ciudades de tipo medio; otras poblaciones urbanas y cabeceras de comarca. También se considerarían las grandes zonas turísticas (Grande Rodríguez, 1981: 17-20).

La pregunta obligada, entonces y ahora, es ¿en qué lugar quedan los pueblos? ¿Por qué no se ideó un plan de desarrollo para ellos? Lo que sí se menciona en el Tercer Plan de Desarrollo en la página 42 es que “el medio rural debe concebirse cada vez más como un espacio en el que se desenvuelven otras actividades además de las puramente agrícolas y como una zona de posible esparcimiento”. Y se logró, muchos pueblos de Zamora han quedado relegados a espacios dedicados al descanso y entretenimiento, sin ningún movimiento social ni cultural adaptado a su realidad.

La educación no quedó al margen de estos planes de desarrollo porque, según Grande Rodríguez (1981: 12), en cuanto a la política educativa rural de la administración “[l]as concentraciones, responden a razones socio-económicas, fundamentadas

en la creación de núcleos urbanos en el campo (cabeceras de comarca) y la provocación del éxodo rural y del trasvase de población de núcleos pequeños a la cabecera de comarca”<sup>1</sup>. Si los hijos se iban a estudiar a las cabeceras de comarca, con el tiempo, era muy probable que los padres acabaran trasladando su residencia a esa cabecera de comarca, y lo mismo ocurriría si los padres se iban a trabajar a los núcleos urbanos, al final, toda la familia se trasladaría allí. El despoblamiento rural era inevitable.

A estas leyes les sucedieron otras como un Real Decreto de 1986 promulgado por el MEC sobre la formación de Colegios Rurales Agrupados (en Zamora tenemos varios: CRA de Gema, el de Guareña, Nuez de Aliste, Bajo Duero – Cubo de Tierra del Vino, etc.), “con el objetivo de dar vía legal a organizaciones educativas diferentes y, a la vez, beneficiosas, para la educación en el ámbito rural” (Boix Tomás, 1995: 10). En 1995, el PSOE publica la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes por la que retocaba una ley anterior (LODE) de 1985. Esta reforma de 1995

propone que se mantenga la Enseñanza Primaria en todos los pueblos. Con ello parece que queda paralizado el proceso de concentración escolar que todavía hoy se daba en bastantes zonas, con el consiguiente cierre de escuelas públicas.

Pero no sólo se paraliza el desplazamiento de los niños a centros escolares ajenos a su realidad cultural. También se evitará con ello el desarraigo total de la cultura y el abandono del pueblo. (Boix Tomás, 1995: 17)

A pesar de estas leyes, el escaso índice de natalidad de los pueblos y el éxodo a las ciudades acarrearón el cierre de muchas escuelas rurales y los pocos niños que había en ellas se trasladaron a los Colegios Rurales Agrupados, los cuales aún hoy siguen subsistiendo a pesar del descenso del número de alumnos.

Hoy día la mayoría de los inconvenientes de la escuela rural de los años 80 y 90 del siglo XX señalados al inicio de este apartado se han superado, ya sea por las sucesivas leyes de educación, por el propio avance de la sociedad o el progreso que ha traído la globalización, pero también gracias a las tecnologías de la información y la comunicación. En la actualidad, el perfil de los alumnos del pueblo o de la ciudad no es muy diferente, en ambos contextos hay alumnos motivados y desmotivados, sociables e

---

<sup>1</sup> Grande Rodríguez se refiere a las concentraciones escolares, a lo que Boix Tomás (1995: 19) añade: “Las Concentraciones Escolares surgen en el año 1962 a raíz del Decreto de Agrupaciones del 22 de febrero (BOE 9 de marzo de 1962), que pretendía alcanzar una mejor estructuración del cuerpo docente del nivel primario y extender al máximo la graduación de la enseñanza, multiplicando el rendimiento de la tarea docente y extendiendo la graduación de la enseñanza a las áreas rurales. [...] Los principales objetivos de las concentraciones escolares eran mejorar la calidad de la educación, dotar a la población de una igualdad de oportunidades y reducir los gastos económicos destinados a la educación. Concentrar a los alumnos resultaba más barato que mantener abiertas las escuelas de pueblo, a pesar que estudios posteriores han demostrado que en realidad esta estrategia implicaba un gasto bastante más elevado.”

insociables, más y menos inteligentes. La situación socioeconómica de los padres de un alumno de un entorno rural no dista mucho de la de un estudiante en un entorno urbano, ya que –en términos generales– se han igualado las diferencias socioeconómicas en los dos ámbitos. Tanto en el pueblo como en la ciudad hay padres que no se preocupan lo suficiente por la educación de los hijos. Ya no es un hecho generalizable que a los padres de la escuela rural no les interese la educación de sus hijos.

En cuanto a los inconvenientes derivados del entorno rural, el rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación favorecen el acceso a todo tipo de actividades culturales y los procesos de socialización a través del contacto con otros niños y jóvenes de fuera del pueblo. También el acceso a un automóvil por parte de los padres y las facilidades de transporte permiten el traslado a zonas con oferta cultural más amplia que estimule su creatividad.

Por último, las diferencias asociadas a las características propias de la institución escolar, su organización y los profesores, hemos de añadir que a lo largo de las últimas décadas se han ido creando centros de profesores, centros de atención a niños con dificultades de aprendizaje, servicios de apoyo, elaboración de proyectos conjuntos entre escuelas de una misma zona (Boix Tomás, 1995: 51), desplazamiento de profesores especialistas en Inglés o Educación Física a las escuelas rurales, etc. Internet ha facilitado el acceso a una cantidad ingente de materiales y los centros se han ido modernizando, en la medida de lo posible, con nuevas instalaciones y equipamiento informático.

Además, según los resultados del informe PISA (2015) salvo Extremadura, las otras tres comunidades con más alumnos en zonas rurales (Galicia, Asturias y Castilla y León) presentaron resultados claramente por encima de la media española. La razón podría ser que las ratios profesor-alumno son más bajas en la escuela rural y esto permite mayor dedicación del docente al estudiante. También en Ciencias los alumnos de entornos rurales, compensadas las diferencias del contexto socioeconómico y cultural, tienen mejores resultados (Revista TE, 2019: 23).

En definitiva, aunque aún pueden persistir diferencias entre los centros de enseñanza rurales y urbanos (por ejemplo, la escasa estabilidad del profesorado), creemos que estas son mínimas y no afectan a la asimilación de contenidos ni capacidades cognitivas de los alumnos. Con la intención de comprobar si esto es así ha surgido este estudio que detallamos a continuación.

## 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo de este trabajo es averiguar si existen diferencias entre el alumnado del entorno rural y del entorno urbano en un aspecto concreto del currículo educativo: la expresión escrita. En concreto, nos vamos a centrar en la sintaxis, es decir, en la “[p] arte de la gramática que estudia el modo en que se combinan palabras y los grupos



que estas forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas esas unidades”<sup>2</sup>. Seguiremos los postulados de Kellogg Hunt, quien propuso el concepto de complejidad o madurez sintáctica (los usaremos indistintamente) y unas medidas objetivas y fiables para analizarla. Queremos saber si ambos grupos de alumnos presentan iguales o diferentes índices de madurez sintáctica.

La hipótesis de partida es que no habrá grandes diferencias entre uno y otro grupo porque hoy en día –a diferencia de lo que podía ocurrir hace tres décadas como hemos expuesto más arriba– no se aprecian diferencias notables en la enseñanza entre el mundo rural y el mundo urbano y las que pueda haber no creemos que condicionen las capacidades cognitivas de los alumnos.

### 3. METODOLOGÍA

El estudio se llevó a cabo en colegios e institutos del entorno rural y urbano de la provincia de Zamora. Los centros de enseñanza operativos en Zamora en el curso 2012-2013, curso en que se realizó este estudio, según los datos publicados por el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León se pueden ver en la tabla 1.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS DE ENSEÑANZA EN LA PROVINCIA DE ZAMORA EN EL CURSO 2012-2013 SEGÚN EL TIPO DE CENTRO Y EL NIVEL EDUCATIVO

Tipo de centro	Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria	Bachillerato
Público	70	25	22
Privado	11	10	3
Total	81	35	25

La edad media de los alumnos en estos cursos es de 9, 13 y 17 años. Los rangos de edad elegidos no son aleatorios. En 4º de Primaria los niños ya conocen los mecanismos básicos de la escritura, en 2º de ESO se encuentran en la mitad del proceso de escolarización obligatoria y en 2º de Bachillerato ya acaban la enseñanza media. De esta manera tenemos una visión de la evolución del desarrollo de la sintaxis a lo largo de todo el proceso educativo.

La distribución de alumnos según el centro rural o urbano de procedencia fue como se aprecia en la tabla 2. Según las cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Instituto Nacional de Estadística del padrón municipal a 1 de enero de

<sup>2</sup> Definición del DRAE.

2012<sup>3</sup>, Zamora poseía una población de 191.612 habitantes, de los cuales 65.525 vivían en la capital y el resto en la provincia. La provincia tiene más de 700 núcleos de población, agrupados en 248 municipios, de los cuales cerca de la mitad son pueblos de menos de 400 pobladores, veinte de ellos tienen más de 1.000 habitantes y sólo Benavente, Toro y Zamora capital superan los 5.000 habitantes.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS SEGÚN CURSO Y CENTRO DE PROCEDENCIA

Tipo de entorno educativo	Centros	4º Primaria	2º ESO	2º Bachillerato	Total de alumnos
Rural	CEIP Valle del Guareña (Fuentesaúco)	8			69
	CRA de Gema (Gema del Vino)	7			
	CEIP Luis Casado (Corrales)	5			
	CEIP Virgen de la Salud (Alcañices)	10			
	IES Fuentesaúco (Fuentesaúco)		16	18	
	IES Aliste (Alcañices)		5		
Urbano	IES Universidad Laboral (Zamora)		21	11	122
	Medalla Milagrosa (Zamora)	11	9		
	Sagrado Corazón de Jesús (Zamora)	24	18	28	
		65	69	57	191

Se pidió a estudiantes de 4º curso de Educación Primaria, 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 2º curso de Bachillerato que escribieran dos redacciones, una de tipo argumentativo y otra de tipo descriptivo. En total recogimos 382 redacciones escritas por 191 sujetos.

Los alumnos debían escribir un mínimo de 200 palabras en cada redacción. En las redacciones de tipo argumentativo los estudiantes tenían que elegir una de las siguientes afirmaciones y decidir si estaban de acuerdo o en desacuerdo con ellas argumentando el porqué:

1. No puedo vivir sin mi teléfono móvil ni internet.
2. El móvil, *iPad* u ordenador no son importantes para mí.
3. Es normal que los padres castiguen a sus hijos.
4. Me parece mal que no se pueda utilizar el móvil en el colegio/instituto.

En las redacciones de tipo descriptivo los alumnos debían elegir uno de los siguientes temas y escribir sobre ellos:

<sup>3</sup> Ofrecemos los datos vigentes en el momento en que se realizó el estudio.

1. Describe tu serie de televisión favorita.
2. Habla sobre tu libro favorito.
3. Describe tu videojuego favorito.
4. Describe tu pueblo o ciudad favoritos.

Una vez que reunimos todas las redacciones se procedió a su segmentación en unidades más pequeñas que permitieran un análisis objetivo de las mismas. Para ello, seguimos los postulados de Kellogg Hunt, padre del concepto de madurez sintáctica en 1970, y Mónica Véliz, quien validó para el español los estudios que Kellogg Hunt había realizado para el inglés. Hunt (1970c: 36) define la complejidad sintáctica o madurez lingüística como la habilidad para hacer muchas incrustaciones (del inglés *embedments*) en una cláusula. Esto quiere decir que los niños de edades más tempranas utilizan muchas oraciones simples para contar algo, pero a medida que crecen van incrustando esas oraciones en otras y las van organizando en oraciones más complejas. Mónica Véliz (1988: 108), siguiendo a Hunt, define la madurez sintáctica como “la capacidad para producir unidades sintácticas estructuralmente complejas”. Por tanto, 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) que se insertan en una oración.

Veamos un ejemplo para entenderlo mejor. Un niño de 9 años podría expresarse con oraciones como estas para explicar algo: *En el salón había una tele. Los niños veían mucho la tele. El papá se enfadó con los niños y tiró la tele por la ventana.* Mientras que un adolescente de 17 años tiene una madurez sintáctica superior y es capaz de incrustar esas cuatro oraciones simples en una sola para construir una unidad de mayor complejidad sintáctica: *Un padre, que se enfadó mucho con sus hijos porque veían mucho la tele, la tiró por la ventana.* Como vemos, en lugar de cuatro oraciones simples, las ha transformado en una sola oración compleja que incluye una oración subordinada adjetiva de relativo que a su vez incluye una subordinada adverbial, y, además, utiliza el pronombre *la* para evitar la repetición del término *tele*.

Pero Hunt (1970b) no utiliza el término oración. Él acuña el concepto de *unidad-t* o *unidad mínima terminal*, esto es, una oración principal seguida de, o bien una o más oraciones subordinadas, o bien de una estructura no clausal que forme parte de la principal. La llama *unidad mínima* porque es la unidad más corta en que se puede cortar un discurso sin dejar ningún fragmento aislado como residuo. Y la llama *terminal* porque es gramaticalmente aceptable iniciarla con mayúsculas y terminarla con un punto o signo de interrogación (197).

La otra unidad que utilizamos en el análisis es la cláusula, definida por Véliz (1988: 110) como:

una construcción sintácticamente libre o dependiente, articulada en sujeto y predicado, con el verbo en forma personal, cuyos constituyentes pueden ser una frase nominal (sujeto) y una frase verbal (predicado) o únicamente una frase verbal. Cada una de estas frases puede estar constituida sólo por el núcleo o por el núcleo y sus determinantes.

Para entender mejor estos conceptos, veamos el siguiente texto escrito por un niño de 7 años:

*Abia una vez una tele que una familia la veia mucho y la mamá estaba pasando la aspiradora y el papá estaba muy enfadado y como estaba tan enfadado tiro la tele y el papá se puso a leer y como se aburrían jugaron a los disfraces y el niño se puso en su cama a leer pero despues jugaron a los juegos y la tele se aburría.*

Como podemos observar se trata de una sola oración que combina nueve unidades-t. Las podemos distinguir a continuación separadas por una línea oblicua:

*Abia una vez una tele que una familia la veia mucho / y la mamá estaba pasando la aspiradora / y el papá estaba muy enfadado / y como estaba tan enfadado tiro la tele / y el papá se puso a leer / y como se aburrían jugaron a los disfraces / y el niño se puso en su cama a leer / pero despues jugaron a los juegos / y la tele se aburría.*

Una vez que las redacciones fueron segmentadas en las unidades-t y las cláusulas, se establecieron como variables dependientes los índices primarios y secundarios de madurez sintáctica. Los índices primarios son estos:

- Longitud promedio de la unidad-t (Pal./U-T): se calcula dividiendo el número total de palabras por el total de unidades-t.
- Longitud promedio de la cláusula (Pal./Cl.): se obtiene dividiendo el total de palabras por el total de cláusulas, tanto principales como subordinadas.
- Índice de cláusula subordinada (Cl./U-T): se calcula dividiendo el total de cláusulas, principales y subordinadas, por el total de unidades-t. El número resultante será siempre mayor que uno, ya que en cada unidad-t hay al menos una cláusula. Según Véliz (1988: 113), la cantidad que excede de uno indica el número de veces que se añade una cláusula subordinada por cada cláusula principal por término medio. Así, si el índice de cláusula subordinada es 1,63 significa que en el 63 por ciento de las ocasiones se añade una cláusula subordinada a la cláusula principal.

Los índices secundarios utilizados son los siguientes:

A. Índices secundarios clausales:

- Promedio de cláusulas sustantivas por unidad-t (Cl. Sust./U-T): se mide dividiendo el total de cláusulas sustantivas por el total de unidades-t. Este índice obtiene la frecuencia con que aparecen cláusulas sustantivas por unidad-t.
- Promedio de cláusulas adjetivas por unidad-t (Cl. Adj./U-T): se obtiene dividiendo el total de cláusulas adjetivas por el total de unidades-t. Este índice calcula la frecuencia con que se insertan cláusulas adjetivas en las unidades-t.
- Promedio de cláusulas adverbiales por unidad-t (Cl. Adv./U-T): se calcula dividiendo el total de cláusulas adverbiales por el total de unidades-t. Este índice mide la frecuencia con que se incrustan cláusulas adverbiales por unidad-t.

B. Índices secundarios no clausales: modificadores nominales:

- Promedio de adjetivos calificativos por unidad-t (Adj. Calif./U-T): se obtiene dividiendo el total de adjetivos calificativos por el total de unidades-t. Este índice indica la frecuencia con que aparecen adjetivos calificativos en las unidades-t.
- Promedio de frases preposicionales por unidad-t (Frasas Prepo./U-T): se mide dividiendo el total de frases preposicionales por el total de unidades-t. Este índice expresa la frecuencia de aparición de frases preposicionales que son complemento de un sustantivo.
- Promedio de adjetivos posesivos por unidad-t (Posesivos/U-T): se divide el total de adjetivos posesivos por el total de unidades-t. Este índice muestra la frecuencia de aparición de adjetivos posesivos en las unidades-t.
- Promedio de aposiciones por unidad-t (Aposiciones/U-T): se divide el total de aposiciones por el total de unidades-t.

Como variables independientes se establecieron el curso (4º de Primaria, 2º de ESO y 2º de Bachillerato) y la ubicación rural o urbana del centro.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los promedios que obtuvimos en cuanto al número de palabras fueron como se refleja en la tabla 3. En 4º curso de Educación Primaria no se aprecian diferencias significativas en el promedio de palabras por cada redacción que escribe cada estudiante. Sin embargo, en los resultados en 2º de ESO y 2º de Bachillerato sí se advierten diferencias notables. En 2º de ESO los adolescentes del ámbito rural escriben un promedio de 40 palabras más por redacción que los del entorno urbano. En cambio, los estudiantes de 2º de Bachillerato del ambiente urbano escriben un promedio de 17,58 palabras más que los de centros rurales.

TABLA 3. PROMEDIO DE PALABRAS POR CURSO Y CENTRO SEGÚN LA VARIABLE MODALIDAD DESCRIPTIVA O ARGUMENTATIVA

Curso y tipo de centro	Argumentativas	Descriptivas	Total de argumentativas y descriptivas
4º Primaria rural	175,23	189,57	182,4
4º Primaria urbano	173,48	180,31	176,9
2º ESO rural	173,67	204,71	189,19
2º ESO urbano	160,98	157,78	159,38
2º Bachillerato rural	179	176,44	177,72
2º Bachillerato urbano	194,74	195,85	195,30

Los promedios en todos los índices –primarios y secundarios– de madurez sintáctica segmentados por curso y ubicación fueron como se muestra en la tabla 4. Si comparamos los promedios en la variable curso para 4º de Primaria, se observa que son muy similares. No se aprecian puntajes muy diferentes entre los alumnos de ubicación rural y urbana. Sin embargo, entre los cursos 2º de ESO y 2º de Bachillerato se observan puntajes más altos en los centros de ubicación urbana para los mismos índices en ambos cursos: palabras/U-T, cláusulas/U-T, cláusulas sustantivas y adverbiales/U-T, y adjetivos calificativos, posesivos y frases preposicionales/U-T.

TABLA 4. PROMEDIOS DE ÍNDICES PRIMARIOS Y SECUNDARIOS SEGMENTADOS SEGÚN LA VARIABLE CURSO Y UBICACIÓN DEL CENTRO DE ENSEÑANZA

UBICACIÓN y CURSO	Palabras/ U-T	Palabras/ Cláusula	Cláusulas/ U-T	Cl. Adj./ U-T	Cl. Sust./ U-T	Cl. Adv./ U-T	Adj. Califi./ U-T	Poseivos/ U-T	Frases prepo./ U-T	Aposiciones/ U-T
4P Rural	10,7648	5,8303	1,8646	0,1724	0,2098	0,4609	0,2899	0,1770	0,2480	0,0387
4P Urbano	11,2150	5,9514	1,9452	0,1669	0,2949	0,4871	0,3064	0,1952	0,2253	0,0626
2E Rural	12,3472	6,0338	2,0780	0,2567	0,2918	0,5326	0,3064	0,1558	0,2755	0,0506
2E Urbano	15,6271	6,5081	2,4407	0,2950	0,4318	0,6875	0,4839	0,3032	0,4445	0,0441
2B Rural	15,1365	7,1142	2,1550	0,3271	0,3261	0,4998	0,5158	0,2867	0,5329	0,0441
2B Urbano	17,9544	7,4348	2,4348	0,3587	0,4734	0,6166	0,6680	0,3463	0,7549	0,0721

En cuanto a los índices primarios, en concreto, el índice Palabras/U-T, se incluyen en torno a 3 palabras más por cada unidad-t en 2º de ESO y 2º de Bachillerato en los centros urbanos. Con relación al índice cláusulas/U-T, se interpreta de la siguiente manera: el puntaje 2,44 favorable a los estudiantes de entorno urbano de 2º de ESO, quiere decir que el 100 % de las unidades-t tiene como promedio una cláusula subordinada y que en un 44 % de los casos se incluyen al menos dos cláusulas subordinadas por cada unidad-t, frente a un 7 % de los sujetos en el contexto rural. En 2º de Bachillerato y en este mismo índice, los porcentajes son del 43 % del sector urbano, frente al 15 % del rural.

Por lo que respecta a los índices secundarios clausales, en concreto al índice de cláusula subordinada, también son más altos los índices de cláusula sustantiva y adverbial en 2º de ESO y 2º de Bachillerato de los centros urbanos. En 2º de ESO, los estudiantes de núcleos urbanos insertan una cláusula sustantiva en un 43 % de las unidades-t, frente al 29 % de los estudiantes del ámbito rural. En el caso de las cláusulas adverbiales, los estudiantes del entorno urbano las insertan en una unidad-t en un 69 % de los casos frente a un 53 % de las ocasiones en que lo hacen los alumnos de las zonas rurales.

Por lo que se refiere a los índices secundarios no clausales, a los modificadores nominales, los estudiantes de 2º de ESO de centros urbanos insertan adjetivos calificativos, posesivos y frases preposicionales en un 48 %, 30 % y 44 % de las unidades-t, respectivamente. Los valores correspondientes para los estudiantes del ámbito rural serían 30 %, 15 % y 27 %, respectivamente. En cuanto a 2º de Bachillerato, los porcentajes son de 67 %, 35 % y 75 % en los centros urbanos, frente a 52 %, 29 % y 53 % de los alumnos del medio rural.

A pesar de la superioridad de los resultados presentados por alumnos del ámbito urbano, los promedios no son una fórmula que permita extraer conclusiones de modo científico, por lo que se hizo necesario hacer un estudio de correlación de Pearson para ver en qué variables se establecían correlaciones significativas.

Las correlaciones son clasificadas de forma cualitativa, e independientemente de su signo (positivo o negativo), las podemos clasificar en débiles, moderadas y altas. Son débiles cuando el resultado arrojado oscila entre 0 y 0,35; son moderadas cuando varía entre 0,35 y 0,75; y, altas cuando el intervalo va de 0,75 a 1. El valor p nos indica la significación entre las dos variables, si es inferior a 0,05 hay significación, la reflejamos con la presencia de un asterisco (\*) y si es menor de 0,01 la expresamos con dos asteriscos (\*\*). Si no hay asteriscos, quiere decir que la relación no es significativa al ser la probabilidad superior a 0,05.

Los resultados de aplicar el índice de correlación de Pearson a nuestro corpus se reflejan en la tabla 5. Nos hemos centrado en las correlaciones entre los índices primarios con los secundarios y hemos obviado las de los índices secundarios entre sí porque no afectan tanto a nuestro estudio. Sin embargo, dado que en el cálculo de los promedios sí se observaban diferencias en 2º de ESO y 2º de Bachillerato en el número de palabras por unidad-t y en el número de cláusulas por unidad-t, hemos querido ver cómo se correlacionan estas variables dependientes con los índices secundarios, en los que también se observaban resultados promedios llamativos.

TABLA 5. CORRELACIONES DE PEARSON PARA TODOS LOS ÍNDICES DE MADUREZ SINTÁCTICA AGRUPADOS POR VARIABLES

<b>2º BACHILLERATO - CENTROS URBANOS</b>										
N=78	Palabras/ U-T	Palabras/ Cláusula	Cláusulas/ U-T	Cl. Adj./ U-T	Cl. Sust./ U-T	Cl. Adv./ U-T	Adj. Califi./ U-T	Posesivos/ U-T	Frases prepo./U-T	Aposiciones/ U-T
Palabras/U-T		,432**	,812**	,507**	,487**	,636**	,527**	,680**	,578**	
Palabras/ Cláusula							,370**		,684**	,359**
Cláusulas/ U-T				,418**	,737**	,802**		,631**		
<b>2º BACHILLERATO - CENTROS RURALES</b>										
N=36	Palabras/ U-T	Palabras/ Cláusula	Cláusulas/ U-T	Cl. Adj./ U-T	Cl. Sust./ U-T	Cl. Adv./ U-T	Adj. Califi./ U-T	Posesivos/ U-T	Frases prepo./U-T	Aposiciones/ U-T
Palabras/U-T			,768**		,507**	,562**	,528**	,387**		
Palabras/ Cláusula									,617**	
Cláusulas/ U-T				,420*	,566**	,752**				
<b>2º ESO URBANO - CENTROS URBANOS</b>										
N=96	Palabras/ U-T	Palabras/ Cláusula	Cláusulas/ U-T	Cl. Adj./ U-T	Cl. Sust./ U-T	Cl. Adv./ U-T	Adj. Califi./ U-T	Posesivos/ U-T	Frases prepo./U-T	Aposiciones/ U-T
Palabras/U-T			,817**		,572**	,633**	,366**	,358**	,406**	
Palabras/ Cláusula									,474**	
Cláusulas/ U-T					,709**	,744**				
<b>2º ESO RURAL - CENTROS RURALES</b>										
N=42	Palabras/ U-T	Palabras/ Cláusula	Cláusulas/ U-T	Cl. Adj./ U-T	Cl. Sust./ U-T	Cl. Adv./ U-T	Adj. Califi./ U-T	Posesivos/ U-T	Frases prepo./U-T	Aposiciones/ U-T
Palabras/U-T			,932**	,498**	,668**	,833**		,416**		
Palabras/ Cláusula				,522**	-,402**				,777**	,536**
Cláusulas/ U-T					,811**	,938**		,383*		
<b>4º PRIMARIA - CENTROS URBANOS</b>										
N=70	Palabras/ U-T	Palabras/ Cláusula	Cláusulas/ U-T	Cl. Adj./ U-T	Cl. Sust./ U-T	Cl. Adv./ U-T	Adj. Califi./ U-T	Posesivos/ U-T	Frases prepo./U-T	Aposiciones/ U-T
Palabras/U-T			,787**		,586**	,682**	,355**			
Palabras/ Cláusula			-,549**		-,529**	-,546**			,613**	,523**
Cláusulas/ U-T					,834**	,901**			-,375**	
<b>4º PRIMARIA - CENTROS RURALES</b>										
N=60	Palabras/ U-T	Palabras/ Cláusula	Cláusulas/ U-T	Cl. Adj./ U-T	Cl.Sust./ U-T	Cl. Adv./ U-T	Adj. Califi./ U-T	Posesivos/ U-T	Frases prepo./U-T	Aposiciones/ U-T
Palabras/U-T		,394**	,829**		,423**	,698**				
Palabras/ Cláusula				,508**					,729**	,383**
Cláusulas/ U-T					,571**	,906**				



Como se puede apreciar en la tabla, son numerosas las correlaciones positivas que se establecen entre los índices primarios y secundarios. Las correlaciones positivas se interpretan de la siguiente manera: por ejemplo, el índice ,829\*\* que presenta una correlación positiva alta quiere decir que a mayor número de palabras/U-T, mayor número de cláusulas/U-T. Si el signo de la correlación fuera negativo, quiere decir que a mayor número de un índice, menor número del otro.

El signo positivo de las correlaciones es lo esperable en nuestro estudio, puesto que a mayor número de palabras por unidad-t, se espera que haya un mayor número de palabras por cláusula y, a su vez, un mayor número de cláusulas por unidad-t. Esto se justifica especialmente en los cursos más altos donde hay un mayor dominio de la escritura. En los cursos más bajos –en 4º de Primaria– un mayor número de palabras no conlleva un mayor número de cláusulas, porque los niños de 9 años aún no tienen un dominio suficiente de la sintaxis y pueden escribir muchas palabras, pero utilizar oraciones simples, sin cláusulas subordinadas. Por ello, no es raro observar correlaciones negativas en 4º de Primaria, aunque también se observa una en 2º de ESO.

Es llamativo que hay bastantes menos correlaciones positivas para el índice cláusulas adjetivas/U-T que para los índices de cláusula sustantiva y adverbial/U-T. Si recordamos la tabla 4 de los promedios, era precisamente en estos dos últimos índices en los que se apreciaba una superioridad de los alumnos de centros urbanos frente a los de centros públicos en 2º de ESO y 2º de Bachillerato.

Por último, también llama la atención que en la tabla 4 relativa a los promedios, los índices secundarios no clausales, es decir, los modificadores nominales, presentaban puntajes más altos los estudiantes del ámbito urbano en cuanto a los índices de adjetivos calificativos/U-T, posesivos/U-T y frases preposicionales/U-T. Y es precisamente en estos índices de los centros urbanos donde se aprecian más correlaciones positivas si aumenta el número de palabras/U-T en 2º de ESO y 2º de Bachillerato. Además, coincide que en los promedios los estudiantes del contexto urbano de esos cursos añadían 3 palabras más por U-T que los estudiantes del entorno rural.

## 5. CONCLUSIONES

Somos conscientes de que existen muchos factores que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje: la profesora o profesor, las relaciones que se establecen entre los/as alumnos/as –de cooperación, rivalidad, amistad, confianza, etc.– el tipo de relaciones que a su vez establecen con el/la docente, los temas a desarrollar, los estilos de vida de los estudiantes, las horas que dedican a sus estudios y a sus actividades de ocio, etc. Cada estudiante es único tanto por sus capacidades cognitivas como por el contexto en el que ha crecido. No obstante, dejando a un lado las variables que no podemos controlar, hemos podido demostrar que hay patrones que se repiten en el

estudio de la complejidad sintáctica entre estudiantes del entorno rural y del entorno urbano.

Por un lado, se observa cómo en términos de cálculos de promedios, las redacciones escritas por estudiantes que asisten a clase en centros urbanos presentan índices de complejidad sintáctica superiores a los de alumnos del entorno rural, especialmente en 2º de ESO y 2º de Bachillerato. En 4º de Primaria no se perciben tales observaciones, quizá porque es una edad temprana que –aunque se conocen los mecanismos de la sintaxis de manera innata– los alumnos aún no los dominan lo suficiente como para escribir una redacción con una sintaxis estructurada.

Las correlaciones de Pearson son llamativas porque el índice palabras/U-T correlaciona positivamente con el índice cláusulas/U-T en todos los cursos tanto del ámbito rural como urbano, con correlaciones especialmente altas. Y es precisamente en estos dos índices donde en los promedios se dan índices superiores en centros urbanos en 2º de ESO y 2º de Bachillerato.

El índice de cláusula adjetiva/U-T no se muestra demasiado significativo y en los promedios también se percibe así. Sin embargo, las cláusulas sustantivas y adverbiales sí arrojan numerosas correlaciones positivas y en los centros urbanos muestran promedios más altos.

Además, se ha visto también cómo en los centros urbanos, donde los estudiantes usaban casi tres palabras más por unidad-t en 2º de ESO y 2º de Bachillerato, este índice correlaciona positivamente con tres de los cuatro tipos de modificadores nominales analizados (adjetivos calificativos/U-T, posesivos/U-T y frases preposicionales/U-T) en los centros y cursos mencionados.

Por último, cabe concluir que –a tenor de los datos analizados– se observan índices promedios de complejidad sintáctica superiores en los estudiantes de centros urbanos, sobre todo en los cursos donde la adquisición de la sintaxis ya está más asentada (2º de ESO y 2º de Bachillerato). De los 30 índices comparados, los centros urbanos superan a los rurales en 27 índices (90 %). Finalmente, las correlaciones de Pearson presentan más correlaciones significativas de signo positivo entre las palabras/U-T y los índices secundarios no clausales (modificadores nominales) en los centros urbanos que en los centros rurales.

Si bien consideramos que los datos aquí presentados son de gran valor cuantitativo, algunas de las limitaciones del presente estudio que se podrían mejorar para futuras investigaciones serían analizar las redacciones de manera cualitativa, correlacionarlas con otras variables que quizá puedan influir también en los índices de complejidad sintáctica de los alumnos como la profesión de los padres, la formación en metodologías innovadoras de los docentes, la motivación de los estudiantes, etc., ya que como dijimos al principio de este apartado son muchos los factores que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ACEVES GONZÁLEZ, Vicenta, *Escuela Rural: una Propuesta Educativa en Marcha*, Madrid, 1987.
- ANDIÓN HERRERO, M<sup>a</sup> Antonieta, y RUÍZ MARTÍNEZ, Ana M<sup>a</sup>, “Azorín, Cela, Delibes y Unamuno. Análisis Contrastivo de Madurez Sintáctica”, *REALE*, 6, 1996, pp. 9-36.
- BOIX TOMÁS, Roser, *Estrategias y Recursos Didácticos en la Escuela Rural*, Barcelona, 1995.
- CARMENA, Gregoria, y REGIDOR, Jesús G., *La Escuela en el Medio Rural*, Madrid, 1985.
- CRESPO ALLENDE, Nina, FACCIO, Pedro Alfaro *et al.*, “La Medición de la Sintaxis: Evolución de un Concepto”, *Onomázein*, 24:2, 2011, pp. 155-172.
- GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel, *La Escuela Rural: Situación Educativa en el Medio Rural Castellano-Leonés (Niveles Básicos)*, Granada, 1981.
- HERRERA LIMA, M<sup>a</sup> Eugenia, “Madurez Sintáctica en Escolares de Ciudad de México. Análisis Preliminar”, en LÓPEZ MORALES, H. (ed.), *La Enseñanza del Español como Lengua Materna*, Río Piedras, 1991, pp. 155-169.
- HUNT, Kellogg W., “How Little Sentences Grow into Big Ones”, en LESTER, M. (ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar*, Nueva York, 1970a, pp. 170-186.
- , “Recent Measures in Syntactic Development”, en LESTER, M. (ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar*, Nueva York, 1970b, pp. 187-200.
- , *Syntactic Maturity in Schoolchildren and Adults*, *Monográfico de la revista: Monographs of the Society for Research in Child Development* 134, vol. 35.1., Chicago, 1970c.
- LESTER, Mark (ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar*, Nueva York, 1970.
- LESTER, Mark, “The Value of Transformational Grammar in Teaching Composition”, en LESTER, M. (ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar*, Nueva York, 1970, pp. 201-209.
- MUÑOZ, Gloria, y VÉLIZ, Mónica, “Incidencia del Método de Combinación de Oraciones en la Madurez Sintáctica y en la Calidad General de la Composición”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21, 1983, pp. 81-86.
- OECD, *Country Roads: Education and Rural Life*, <https://www.oecd.org/education/ceri/spotlight9-CountryRoads.pdf>
- OLLOQUI DE MONTENEGRO, Liliana de, “La Investigación de la Madurez Sintáctica y la Enseñanza de la Lengua Materna”, en LÓPEZ MORALES, H. (ed.), *La Enseñanza del Español como Lengua Materna*, Río Piedras, 1991, pp. 113-131.
- RODRÍGUEZ FONSECA, Leonilda, “Índices de Madurez Sintáctica en Escolares Puertorriqueños de Escuela Primaria”, en LÓPEZ MORALES, H. (ed.), *La Enseñanza del Español como Lengua Materna*, Río Piedras, 1991, pp. 133-153.
- RECIO, Miguel, “La Escuela Rural: Presente y Futuro”, *Revista TE (Trabajadores/as de la Enseñanza, CC. OO.): La Escuela Rural: Diseñando un Nuevo Futuro Lejos de las Ciudades*, 371, 2019, pp. 19-23.

- TORRES, Antonia Nelsi, *Complejidad Sintáctica en Estudiantes de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife, 1996.
- VÁZQUEZ, Irma, “Índices de Madurez Sintáctica en Estudiantes Puertorriqueños de Escuela Superior”, en LÓPEZ MORALES, H. (ed.), *La Enseñanza del Español como Lengua Materna*, Río Piedras, 1991, 145-153.
- VÉLIZ, Mónica, “Complejidad Sintáctica y Modo del Discurso”, *Estudios Filológicos*, 34, 1999, pp. 181-192.
- , “Evaluación de la Madurez Sintáctica en el Discurso Escrito”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 26, 1988, 105-141.
- VÉLIZ, Mónica, *et al.*, “Evaluación de la Madurez Sintáctica en Estudiantes Chilenos de Cuarto Medio”, *Estudios Filológicos*, 26, 1991, 71-81.

