

Araceli Enríquez Ovando  
Elia Sánchez Gómez  
Coordinadoras

---

**Dominio del ESPAÑOL de  
estudiantes universitarios.  
*Retos y perspectivas***

---



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

Dr. Medardo Serna González  
*Rector*

Dr. Salvador García Espinosa  
*Secretario General*

Dr. Jaime Espino Valencia  
*Secretario Académico*

Dr. José Apolinar Cortés  
*Secretario Administrativo*

Mtra. Norma Lorena Gaona Farías  
*Secretaria de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*

Dra. Ileri Suazo Ortuño  
*Coordinadora de la Investigación Científica*

C.P. Adolfo Ramos Álvarez  
*Tesorero General*

M.A. Javier Alcántar Hernández  
*Contralor*

## Dominio del español de estudiantes universitarios. Retos y perspectivas

Araceli Enríquez Ovando  
Elia Sánchez Gómez  
(Coordinadoras)

Universidad Michoacan de San Nicolás de Hidalgo  
Facultad de Letras

*Dominio del español de estudiantes universitarios.  
Retos y perspectivas.*

Primera edición, 2017  
Morelia, Michoacán, México  
D.R. © Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo  
Facultad de Letras

ISBN: 978-607-8116-79-9

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra, incluido el diseño de interiores y de portada, sea cual fuere el medio electrónico o mecánico sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor y, en su caso, de los tratados internacionales aplicables. La persona que infrinja esta disposición, se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

## ÍNDICE

Introducción	9
<b>PRIMERA SECCIÓN</b>	
<b>Deficiencias en la competencia lingüística de los estudiantes de licenciatura</b>	
Estudiantes indígenas mexicanos en la Universidad Michoacana. Reflexiones en torno a su dominio del español <i>Araceli Enríquez Ovando</i>	21
El ensayo académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios <i>Laura Teresa Rayas Rojas y Ana María Méndez Puga</i>	41
La discursividad en el aula. Alfabetización académica en la enseñanza superior <i>María Isabel Gracida Juárez</i>	57
El problema del dominio de habilidades lingüísticas en estudiantes universitarios y la búsqueda de solución <i>Elia Sánchez Gómez</i>	71
<b>SEGUNDA SECCIÓN</b>	
<b>Comprensión de lectura y producción escrita en la universidad</b>	
Aplicación de dos modelos de pautas de corrección de la escritura argumentativa <i>Martha Jurado Salinas y Viviana Oropeza Gracia</i>	99

COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE  
ADOLESCENTES Y ADULTOS JÓVENES

*Alma Rosa López Trejo*  
*Luisa Josefina Alarcón Neve*  
Facultad Lenguas y Letras  
Universidad Autónoma de Querétaro

RESUMEN

El desarrollo del lenguaje continúa durante la adolescencia y la adultez (Nippold, 2007a), lo que puede medirse a través de la complejidad sintáctica en diferentes tipos de discursos. En la presente investigación se aborda la *subordinación* en textos argumentativos, orales y escritos, de estudiantes de tres niveles educativos (1º grado de Secundaria; 1º año de Licenciatura y Maestría), a fin de determinar si existen cambios significativos, en el uso de los diferentes tipos de oraciones subordinadas, relacionados con la escolaridad.

- a. (Secundaria) *En mi opinión estoy en contra de que quiten el internet porque a veces si es muy necesario....*
- b. (Licenciatura) *Estoy completamente en desacuerdo con esta medida ya que este instrumento es muy útil y casi indispensable para la vida de una sociedad que crece descomunalmente.*
- c. (Maestría) *Tomando como antecedente que la causa generadora que lo ha llevado a tomar esta determinación tan radical está sustentada en el uso desmedido que tienen los alumnos en las redes sociales <...> quisiera pedirle que reconsidere su postura.*

Los resultados muestran que no hay variación importante en cuanto al tipo de oraciones empleado en cada nivel, sino que las diferencias se dan en la frecuencia de uso de los diferentes tipos.

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos de comparar textos argumentativos, orales y escritos, generados por un grupo de adolescentes de 1º grado de Escuela Secundaria, con textos del mismo tipo producidos por un grupo de jóvenes que acaban de entrar a la universidad, con el fin de encontrar cambios significativos en la complejidad de los textos de los estudiantes mayores que den evidencia de la evolución del lenguaje en un periodo de seis años de formación escolar: tres años de educación media y tres años de educación media superior.

Concretamente, analizamos la complejidad sintáctica de las muestras de nuestro estudio, entendiendo dicha complejidad como el aumento y diversidad en el uso de las oraciones subordinadas en el discurso (Gutierrez-Clellen y Hofstetter, 1994).

Creemos que, al observar los fenómenos durante estas etapas tardías del desarrollo lingüístico, se puede aportar más información sobre la adquisición del *discurso argumentativo o persuasivo*, el cual requiere del uso de lenguaje más complejo para analizar, discutir y resolver controversias de forma clara, convincente y considerando diversos puntos de vista (Nippold, 2005, p. 125).

Estudios como el presente aportan nuevas perspectivas sobre el desenvolvimiento en la lengua materna en distintas etapas escolares.

## ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El contacto con la lengua escrita, resultado de la escolarización, es el acontecimiento que potencia el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños, adolescentes y aun de los adultos (Pontecorvo, 2002; Nippold, 2007a y b). Durante la etapa del desarrollo lingüístico tardío, el individuo, ayudado por las ventajas de estar inmerso en una cultura escrita, pasará de ser un hablante nativo básico de su lengua a un hablante competente (Berman, 2004; Hess, 2011). Por ello, la escuela es el lugar propicio para desarrollar la complejidad del *discurso argumentativo*, ya que éste representa una herramienta poderosa para promover el pensamiento colectivo e individual (Peón y Rojas-Drummond, 2011) y las habilidades para razonar y construir el conocimiento. Por ello, aunque en las últimas décadas en el ámbito de la adquisición y desarrollo del lenguaje se han observado diversos elementos lingüísticos y discursivos del desarrollo tardío del lenguaje en la narración (Berman y Slobin, 1994; Bamberg, 1997; Barriga, 2002; Berman, 2004; Nippold, 2007a), llama la atención el incursionar en las producciones argumentativas porque Piéraud-Le Bonniec y Valette (1991) señalan que en el discurso argumentativo, el productor razona cosas para ser más convincente ante los otros, a diferencia de los discursos narrativo o descriptivo, en los que el hablante sólo "dice" algo a los otros. Por ello, el estudio de la argumentación se sitúa en la intersección de dos aspectos que conciernen a la lingüística: el relacionado con los procesos del lenguaje, más vinculado a lo lingüístico-comunicativo, y el relacionado con las operaciones mentales, que implica lo cognitivo. Debido a lo anterior, Piéraud-Le

Bonniec y Valette (1991) afirman que es en la adolescencia cuando se desarrolla esta habilidad argumentativa. Acorde con esto, encontramos que, mientras los estudios sobre el discurso narrativo han sido numerosos desde hace algunos años (Nippold, 1993, 2007a; Berman y Slobin, 1994; Barriga 2002; Strömquist y Verhoven, 2004; Hess y Álvarez, 2010; Alarcón Neve, 2013 a y b;), los estudios sobre el discurso argumentativo son muy recientes (Perelman, 1999; Gutiérrez, 2003; Nippold 2010, Hess y Godínez, 2011).

Asimismo, Perelman (1999) acusa que en la escuela, los discursos argumentativos no se trabajan en forma sistemática o se los introduce tardíamente. Wetson (2009), se suma señalando que en el bachillerato se pone el acento en el aprendizaje de cuestiones totalmente claras e incontrovertidas, con lo que se nulifica la práctica de la argumentación.

La capacidad de argumentar se puede definir como la “operación lingüística mediante la cual un enunciador pretende hacer admitir una conclusión a un destinatario, ofreciéndole una razón para admitir esta conclusión” (Bassols y Torrent, 1997). En palabras de Calsamiglia y Tusón (2007), la argumentación es una práctica que responde a una función comunicativa: lograr la adhesión del receptor. Por ello, desde un punto de vista evolutivo y de desarrollo lingüístico y social, el discurso argumentativo es importante porque su estructura propicia la capacidad de organizar el pensamiento de manera tal que sea posible convencer, persuadir, debatir o defender desde una idea simple hasta toda una teoría. Estas actividades son complejas en sí mismas, pues

requieren de una conjunción de habilidades lingüísticas y sociales muy especiales (Barriga, 2011).

Nippold (2005) sostiene que el discurso persuasivo o argumentativo otorga la oportunidad de investigar la relación del proceso de maduración de la lecto-escritura con el desarrollo del lenguaje, específicamente en ciertos aspectos de sintaxis, semántica y pragmática. El análisis de este tipo de discurso ha demostrado que, además de demandar estructuras complejas en su elaboración, la frecuencia de uso de estas estructuras aumenta conforme la edad de los hablantes (Berman, 2004; Nippold, 2005; Godínez, 2010).

La complejidad sintáctica, eje de este trabajo, se define como la habilidad para elaborar frases y establecer relaciones de dependencia entre ellas mediante el uso de la subordinación (Gutierrez-Clellen y Hofstetter 1994), lo cual ha sido considerado como un criterio para el desarrollo de la adquisición del lenguaje, marcando la transición de cláusulas simples a complejas (Armon-Lotem, 2005).

La investigación previa con niños y adolescentes sobre complejidad sintáctica (Nippold, 2007a) ha demostrado que el desarrollo sintáctico en el discurso argumentativo se marca por el incremento gradual en la extensión de las oraciones. Asimismo, la producción de las oraciones subordinadas, también denominadas *complejas*, crece de manera notable.

Las *oraciones complejas* son “en las que uno o más de uno de sus componentes tiene a su vez un desarrollo o una estructura oracional y que establecen una relación de dependencia o subordinación respecto del otro” (Gómez

Manzano, Cuesta, García-Page y Estévez, 2002, p. 234). Si bien la subordinación se usa por los hablantes desde los años preescolares, la manera más eficiente y fluida de usarlas es aprendida por los niños en edad escolar y los adolescentes. Este desarrollo sintáctico se ve fomentado por el incremento del conocimiento y de la complejidad del pensamiento que resulta de la edad, y paralelamente, se caracteriza por la producción de oraciones más complejas y extensas, tanto en la comunicación hablada como en la escrita; por ejemplo, se ha observado que es en las etapas tardías del desarrollo lingüístico cuando aparecen las cláusulas subordinadas adjetivas de relativo (Cain y Nash, 2011; Colma, Peñaloza y Reyes Fernández, 2007; Shapiro y Hudson, 1991).

En un estudio (Nippold, 2005), enfocado al desarrollo del discurso argumentativo de niños y adultos, se encontró que los niños de 11 años actuaban al nivel de los adultos en términos del índice de subordinación. Sin embargo, había diferencias en el uso de los diferentes tipos de subordinadas: aunque las cláusulas adverbiales y nominales no cambiaron en relación con la edad, las cláusulas de relativo se incrementaron gradualmente.

Por todo lo anterior, resulta de gran interés observar directamente lo que los escolares mexicanos logran en este aspecto lingüístico tan importante para el desempeño comunicativo, en las dos modalidades de comunicación exigidas para este tipo de discurso dentro del ámbito escolar y social: oral y escrita. Esto es, además de valorar el aumento y diversidad de la complejidad sintáctica de los textos de los escolares mayores, se observa si el paso de lo oral a lo escrito o viceversa muestra rasgos distintos

del discurso argumentativo, tanto cualitativos como cuantitativos en las diferentes edades que se analizan, como se ha encontrado en estudios sobre otros tipos de discurso, principalmente en el narrativo (López-Oros y Teberosky, 1998; Pontecorvo, 2002; Hess y Álvarez, 2010).

Además, como este estudio se basará en la producción argumentativo de jóvenes escolarizados que se encuentran en el nivel de escuela secundaria y licenciatura, es relevante reflexionar sobre la vinculación del desarrollo cognitivo con el lingüístico en la adolescencia.

La adolescencia se caracteriza por ser la etapa del desarrollo humano en la que ocurren una gran cantidad de cambios en un corto periodo de tiempo. Este periodo comprende de los 11 hasta los 20 años aproximadamente y se caracteriza por el crecimiento físico, la madurez reproductiva y el pensamiento elaborado (Papalia, Wedekos y Dskin, 2004).

De acuerdo con la teoría de Piaget (1972), a los 11 años los niños entran al “nivel más alto de desarrollo cognoscitivo”: la etapa de las operaciones formales. Este desarrollo se caracteriza por la creciente habilidad de manejar el pensamiento abstracto, lo que redundará en una nueva forma de manipular la información.

El cambio hacia el razonamiento formal es ocasionado por una combinación entre la maduración del cerebro y mayores oportunidades ambientales para el individuo. Además, Piaget reconoce que es importante el papel jugado por la cultura y la educación, por lo tanto, el desarrollo neurológico de los jóvenes no lleva al razonamiento formal por sí, sino que es necesaria una estimulación apropiada.

El desarrollo tardío involucra la aparición de procesos cognoscitivos complejos para pensar de manera abstracta, para comprender el lenguaje no literal, para tomar en cuenta la perspectiva de otras personas y la que involucra la reflexión sobre el lenguaje; características que lo separan por completo del desarrollo temprano (Nippold, 2007a).

Como ya se ha mencionado, el desarrollo tardío se ve favorecido, en gran medida, por el contacto que tiene el individuo con la lengua escrita (Pontecorvo, 2002; Berman, 2004; Godínez, 2010; Hess, 2011), así que la escuela adquiere un papel protagónico en la formación y el desarrollo lingüístico de los niños y adolescentes, sobre todo, en las áreas de sintaxis, semántica, razonamiento, discurso y pragmática (Nippold, 2007a).

#### PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Determinar si existen diferencias en el discurso argumentativo de los estudiantes que se encuentran en el nivel medio y de los que inician sus estudios profesionales, a partir de analizar la complejidad sintáctica de sus producciones, orales y escritas.

#### Objetivos

- Analizar los textos argumentativos de un grupo de 1° de Secundaria y uno de 1o año de licenciatura, y compararlos con las muestras de un grupo control (estudiantes de Maestría), con base en el análisis del uso de la subordinación de cláusulas.

- Clasificar las estructuras subordinadas encontradas en las muestras de cada nivel académico.

- Comparar las estructuras complejas más usadas por nivel académico.

- Contrastar las estructuras encontradas por modalidad textual y entre niveles académicos.

#### Preguntas

¿Existen cambios significativos en el uso de la subordinación dentro del discurso argumentativo de acuerdo con los distintos niveles académicos?

¿Existen diferencias en el uso de la subordinación a partir de la modalidad textual?

En comparación con el grupo control (estudiantes de maestría), ¿existen diferencias importantes, cuantitativas y/o cualitativas, en el uso de la subordinación mostrada por los estudiantes más jóvenes (1° de Secundaria) y los estudiantes mayores (1° año de licenciatura)?

#### Hipótesis

H1. El porcentaje de uso de las oraciones subordinadas será mayor en los textos argumentativos del grupo de jóvenes universitarios que en los del grupo de secundaria. Se afirma esto dado que, además del factor edad y escolaridad, los estudiantes de licenciatura adelantan al otro grupo en desarrollo cognitivo.

H2. La variedad de cláusulas subordinadas será mayor en los textos argumentativos de los jóvenes universitarios que en los textos de los estudiantes de secundaria, debido a que el grupo de universitarios mostrará un discurso más elaborado en modalidad oral y escrita.

## METODOLOGÍA

### Participantes

	Género	Escolaridad	Edad	Total
<b>GRUPO 1</b>	5 mujeres 5 hombres	1° secundaria	12 años	10 estudiantes
<b>GRUPO 2</b>	5 mujeres 5 hombres	1° licenciatura	18-20 años	10 estudiantes
<b>GRUPO 3</b>	2 mujeres 3 hombres	2° maestría	25-29 años	5 estudiantes

Tabla 1. Distribución de los participantes del estudio.

La base de datos se armó con textos argumentativos, orales y escritos, de 25 participantes, distribuidos como se ve en la Tabla 1. En total se obtuvieron cincuenta textos sobre los que se aplicaron análisis cuantitativos y cualitativos que se explican en esta sección.

#### Tarea de producción

Situación hipotética: "El director de su escuela o facultad quitaría el acceso a internet porque considera que afecta de manera importante el desempeño escolar de los alumnos. ¿Están de acuerdo con esto?"

Para la producción oral: Si tienen la oportunidad de hablar con el director, ¿de qué manera lo convencerían para que cambie de opinión? ¿Qué argumentos le expondrían?

Para la producción escrita: Si el director no los recibe en su oficina, escriban una carta en el que expongan las razones por las que el acceso a internet no debe restringirse.

#### Análisis de los datos

Los textos se dividieron en cláusulas siguiendo la propuesta de Berman y Slobin (1994). Así, la unidad básica de análisis fue la cláusula: cualquier unidad que contenga un predicado unificado que expresa una sola situación, ya sea actividad, evento o estado. En esta definición se incluyen predicados constituidos por verbos finitos o no finitos, así como adjetivos predicativos o predicados nominales que evidencian un verbo copulativo elidido. Esta definición se completa con la propuesta de Tallerman (1998): cada unidad que tiene un núcleo predicativo (un predicado y sus argumentos) con una especificación de tiempo/aspecto/modo y una especificación de polaridad (positivo/negativo). Opcionalmente, la cláusula puede contener adjuntos de varios tipos (frases adverbiales y/o preposicionales funcionando como modificadores, o frases adjetivales y verbales funcionando como predicados secundarios).

Se registraron todas las cláusulas subordinadas, a partir de una categorización basada en Di Tullio (2005), Gómez Manzano, Cuesta, García Page y Estévez (2002) y la RAE (2010) (ver Tabla 2).

Los tipos de subordinadas que aparecen sombreadas representan las cláusulas que no se encontraron en el estudio.

SUBORDINADAS SUSTANTIVAS	Subordinada sustantiva en función de sujeto	SSUJ
	Subordinada sustantiva en función de complemento directo	SCD
	Subordinada sustantiva en función de complemento indirecto	SCI
	Subordinada sustantiva en función de complemento de régimen preposicional	SCRPP
	Subordinada sustantiva en función de complemento predicativo	SCP
	Subordinada sustantiva interrogativa	SI
	Subordinada sustantiva exclamativa	SE
SUBORDINADAS ADJETIVAS	Subordinada de relativo restrictiva	RR
	Subordinada de relativo apositiva	RA
SUBORDINADAS ADVERBIALES	Subordinada adverbial temporal	AT
	Subordinada adverbial locativa	AL
	Subordinada adverbial modal	AM
	Subordinada adverbial de cantidad	ACant
	Subordinada adverbial causal	ACau
	Subordinada adverbial final	AF
	Subordinada adverbial condicional	ACond
	Subordinada adverbial concesiva	AConc
	Subordinada adverbial consecutiva	ACons

Tabla 2. Categorización de cláusulas subordinadas (Di Tullio, 2005; Gómez Manzano, Cuesta, García Page y Estévez 2002; RAE, 2010)

## RESULTADOS

Los resultados del análisis cuantitativo se presentan en el siguiente orden: primero aparecen los de los textos argumentativos del grupo de Secundaria; en segundo lugar se muestran los del grupo de Licenciatura, y en tercer lugar lo visto en el llamado grupo control (Maestría). Dentro de cada grupo, se discuten los resultados generales de la producción de cláusulas subordinadas por modalidad, primero lo observado en las producciones orales y después lo visto en las producciones escritas.

Nivel académico	ORAL				ESCRITO			
	Total Cláusulas	Total Subordinadas	%	Promedio	Total Cláusulas	Total Subordinadas	%	Promedio
Secundaria	158	109	69%	10.9	159	98	62%	9.8
Licenciatura	237	133	56%	13.3	174	115	66%	11.5
Maestría	126	79	63%	15.8	128	78	61%	15.6

Tabla 3. Resultados generales de la producción de cláusulas subordinadas

De manera general, en la Tabla 3, se observa que la producción de cláusulas subordinadas de cada grupo es cercana o superior al 60% del total de cláusulas, en ambas modalidades. No obstante, hay diferencias. Así tenemos que, grupalmente, el promedio de producción de cláusulas subordinadas en la modalidad oral se incrementó de manera grupal: en la muestra de los 10 participantes de Secundaria se obtuvo en promedio 10.9 cláusulas subordinadas por participante; en la muestra de los 10 participantes de Licenciatura, se encontró en promedio 13.3 cláusulas subordinadas, y en la muestra de Maestría, de cinco participantes, se alcanzó un 15.8 de promedio en subordinación.

Nivel académico	ORAL			ESCRITO		
	Menor producción de subordinadas	Mayor producción de subordinadas	Rango	Menor producción de subordinadas	Mayor producción de subordinadas	Rango
Secundaria	4	21	17	3	18	15
Licenciatura	5	29	24	6	20	14
Maestría	13	21	8	10	19	9

Tabla 4. Rango de producción de cláusulas subordinadas por nivel académico

Sin embargo, a nivel individual, no todos los sujetos muestran ese incremento gradual (Tabla 4). En la muestra de Secundaria, se registró una diferencia de 17 cláusulas subordinadas entre quien produjo menos subordinación y quien arrojó mayor subordinación. Sorprendentemente, la mayor disparidad se observa en el nivel Licenciatura, donde dos participantes usaron tan poca subordinación como los estudiantes más bajos de Secundaria: apenas 5 cláusulas subordinadas, lo que dio una diferencia de 24 cláusulas con relación a la mayor subordinación. En cambio, entre los cinco participantes de Maestría, la diferencia de cláusulas subordinadas es de sólo 8 subordinadas entre quien produjo menos y el que produjo mayor subordinación.

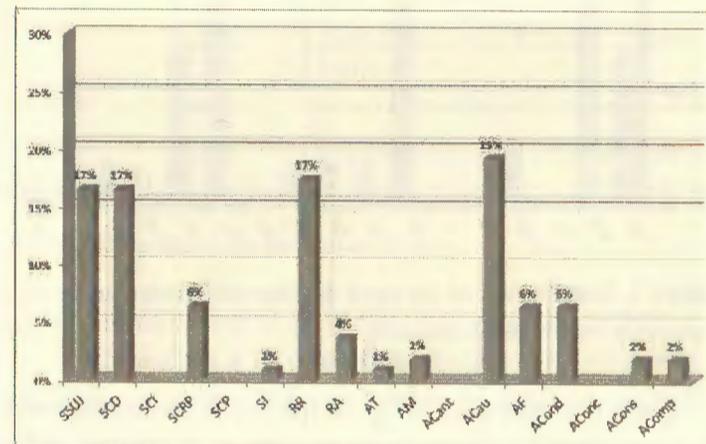
Al igual que en la modalidad oral, en la modalidad escrita también hubo un aumento progresivo en el uso de oraciones complejas: en la muestra de Secundaria se obtuvo en promedio 9.8 cláusulas subordinadas; en la muestra de Licenciatura, se encontró en promedio 11.5 cláusulas subordinadas por estudiante, y en la muestra de Maestría se alcanzó un 15.6 de promedio.

Individualmente, en la modalidad escrita la disparidad, entre quienes produjeron más subordinadas y quienes produjeron menos, es un poco menor que lo visto en la producción oral, tal y como se puede apreciar en la Tabla 4. En esta modalidad la diferencia mayor está en la muestra de Secundaria.

En las siguientes secciones se detallan los resultados del análisis de los tipos de cláusulas subordinadas encontradas en la producción de cada nivel.

### Los resultados dentro de la muestra de Secundaria

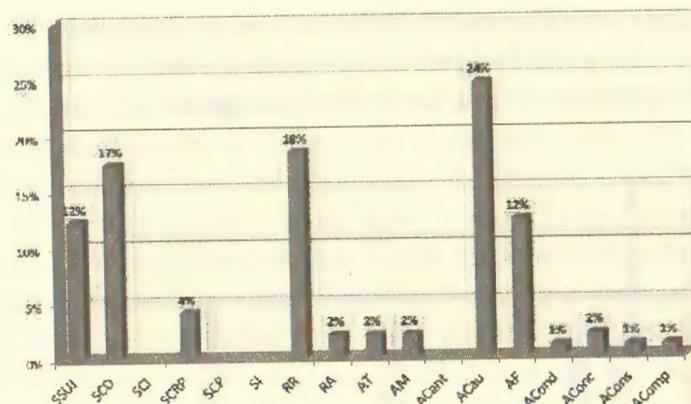
En cuanto a lo observado en la producción oral de los 10 participantes de Secundaria, se aprecia lo siguiente:



Gráfica 1. Distribución de los tipos de cláusulas subordinadas en la producción oral de Secundaria.

En la Gráfica 1 se puede observar que la mayoría de las cláusulas producidas por los alumnos de Secundaria en sus discursos orales se concentran en cuatro tipos de estructuras con subordinación: adverbial causativa (ACau) con 19%, y con un mismo 17% de presencia en las muestras: adjetival restrictiva (RR), sustantiva de complemento directo (SCD) y sustantiva de sujeto (SSUJ).

Respecto a lo visto en la producción escrita de este nivel académico, se encontró la siguiente distribución:



Gráfica 2. Distribución de los tipos de cláusulas subordinadas en la producción escrita de Secundaria.

Cabe destacar que, al igual que en la modalidad oral, los tipos de subordinación se repiten en el mismo orden de uso, sólo que con diferentes porcentajes: adverbial causativas (ACau) con 24%, adjetival restrictiva (RR) con 18%, sustantiva de complemento directo (SCD) con 17% y de sujeto (SSUJ) con 12%.

Para ejemplificar los tipos de cláusulas subordinadas más utilizados en la muestra de Secundaria, se presenta la siguiente tabla.

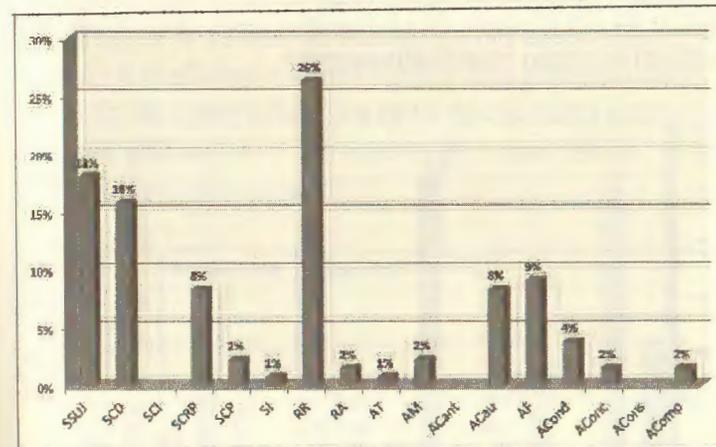
Tipo de cláusula por orden de frecuencia	Modalidad	Ejemplos
ACau	oral	es mejor un libro <i>porque</i> internet no nos sirve para nada
	escrito	no suspenda el internet solo <i>porque</i> algunos no lo utilicen debidamente

RR	oral	hay cosas <i>que requerimos para nuestros estudios</i>
	escrito	la propuesta <i>que nos hizo el director</i>
SCD	oral	algunas veces ahí no hay <i>lo que buscamos</i>
	escrito	quería comentarle <i>que su idea no nos parece a muchos</i>
SSUJ	oral	a mí no me gustaría <i>que nos quitara el internet</i>
	escrito	mi punto de vista es <i>que el internet no nos sirve</i>

TABLA 5. Ejemplos de los tipos de cláusulas subordinadas más utilizadas en Secundaria (ambas modalidades)

### Los resultados dentro de la muestra de Licenciatura

Con relación a lo observado en la producción oral de los 10 participantes de Licenciatura, se obtuvo lo siguiente:



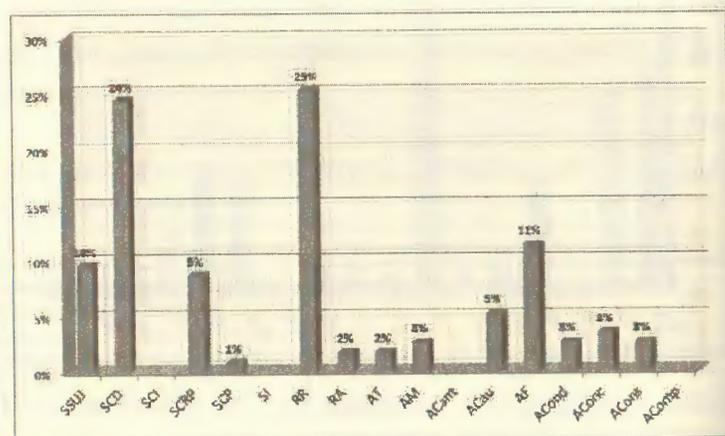
Gráfica 3. Distribución de los tipos de cláusulas subordinadas en la producción oral de Licenciatura.

Como se ve en la Gráfica 3, el orden de preferencia de cláusulas subordinadas fue: adjetival restrictiva (RR)

con 26%, sustantiva de sujeto (SSUJ) con 18%, sustantiva de complemento directo (SCD) con 16%, y adverbial final (AF) con 9%.

Es importante resaltar que hay un incremento, con respecto al grupo de Secundaria, de las oraciones de relativo que corrobora las tendencias vistas en los hallazgos de Gutiérrez-Clellen y Hofstetter (1994) y muestra que hubo un aumento con la edad en el uso de las cláusulas relativas. Además, en el estudio de Nippold (2005), la producción de cláusulas relativas, en lenguaje oral, se incrementa, mientras que la producción de cláusulas nominales y adverbiales permanece estable entre la niñez intermedia (7-8 años) y la adultez temprana (20-29 años).

Para la producción escrita de Licenciatura, se observa que los tipos de cláusulas más utilizadas en el discurso escrito de los jóvenes de Licenciatura son diferentes tanto cualitativa como cuantitativamente:



Gráfica 4. Distribución de los tipos de cláusulas subordinadas en la producción escrita de Licenciatura.

Mientras que los estudiantes de Secundaria produjeron más subordinadas adverbiales causativas (ACau) y adjetivales restrictivas (RR), los universitarios concentraron 25% en las adjetivales restrictivas (RR) y 24% en las sustantivas de complemento directo (SCD).

Es importante hacer notar que en las producciones de los universitarios, el uso de adverbiales causativas (ACau) descendió hasta quedar en 5%, en contraste con el incremento en 7 puntos porcentuales de las adjetivales restrictivas (RR). Como ya se ha mencionado, la edad y la escolaridad influyen en la variedad de estructuras y la complejidad del discurso argumentativo, puesto que los estudiantes tienen, no sólo que fundamentar sus opiniones, sino defenderlas explicando a fondo sus propiedades. Las subordinadas adjetivales restrictivas (RR) caracterizan o restringen la extensión semántica del antecedente, precisando o explicando a más detalle el argumento dado.

A fin de ejemplificar los tipos de cláusulas subordinadas más utilizados en la muestra de Licenciatura, se presenta la siguiente tabla.

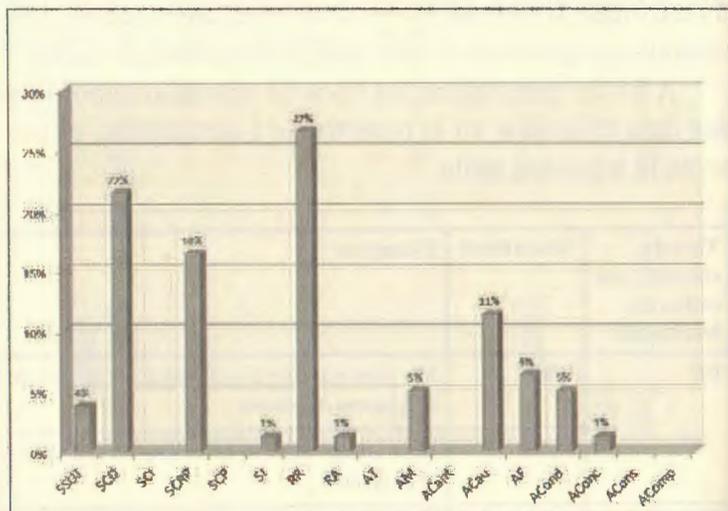
Tipo de cláusula por orden de frecuencia	Modalidad	Ejemplos
RR	oral	hay personas <i>que sí utilizamos el internet de una forma adecuada</i>
	escrito	en la búsqueda de noticias <i>que acontecen diariamente</i>
SCD	oral	espero <i>que nuestra opinión sea tomada en cuenta</i>
	escrito	por lo cual solicito <i>considere este aspecto</i>

SSUJ	oral	nos interesaría más <i>lo que la escuela puede instruirnos</i>
	escrito	es trascendente <i>poder entender que nos encontramos en una institución pública</i>
AF	oral	me estoy presentando ante usted con todo el respeto que se merece <i>para externarle mi opinión</i>
	escrito	(...) suspender el internet <i>para que se use de una manera frecuente el uso de espacios académico</i>

TABLA 6. Ejemplos de los tipos de cláusulas subordinadas más utilizadas en Licenciatura (ambas modalidades).

### Los resultados dentro de la muestra de Maestría

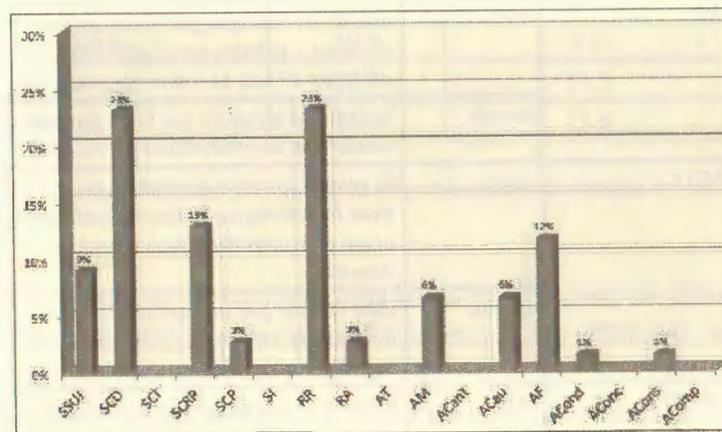
En la modalidad oral, los estudiantes de Maestría mostraron la siguiente preferencia:



Gráfica 5. Distribución de los tipos de cláusulas subordinadas en la producción oral de Maestría.

Como se ve en la Gráfica 5, las principales subordinadas utilizadas son las adjetivales restrictivas (RR) con (27%), seguidas de las sustantivas de complemento directo (SCD) con 22% y de régimen preposicional (SCRP) con 16%, y adverbiales de causativo (ACau) con 11%. Las cláusulas mencionadas, las adjetivales restrictivas, son también las preferidas en los textos orales de Licenciatura.

Lo observado en la producción escrita se visualiza en la siguiente gráfica:



Gráfica 6. Distribución de los tipos de cláusulas subordinadas en la producción escrita de Maestría.

La preferencia de cláusulas subordinadas en los escritos de los estudiantes de Maestría fue: adjetival restrictiva (RR) con 23% y con el mismo porcentaje, sustantiva de complemento directo (SCD); le siguen sustantiva de régimen preposicional (SCRP) con 13%, y adverbial final (AF) con 12%. Al igual que en los textos escritos de Licenciatura.

tura, los dos tipos de cláusula más utilizados por los estudiantes de Maestría son las adjetivales restrictivas (RR) y las sustantivas de complemento directo (SCD).

Se destaca que los tres primeros tipos fueron también los más utilizados en la modalidad oral de estos estudiantes. Para ilustrar lo anterior, se presenta aquí la Tabla 7.

Tipo de cláusula por orden de frecuencia	Modalidad	Ejemplos
RR	oral	una de las ventajas <i>que nosotros los alumnos y ustedes los académicos obtienen de una herramienta como esta</i>
	escrito	la causa generadora <i>que lo ha llevado a tomar esta determinación tan radical</i>
SCD	oral	le propongo como alternativa <i>incentivar la investigación con actividades como el acompañamiento a los estudiantes</i>
	escrito	cabe aclarar <i>que una actividad democrática requiere de la participación de toda la comunidad</i>
SCRP	oral	estoy enterada <i>de que usted pretende quitar el servicio de internet</i>
	escrito	lo invito <i>a tomar en cuenta las opiniones de esta comunidad</i>
AF	oral	orientar al estudiante <i>a que sepa trabajar con ella (la herramienta)</i>
	escrito	incentivar la investigación con espacios <i>para que los estudiantes colaborem en proyectos con los profesores</i>

TABLA 7. Ejemplos de los tipos de cláusulas subordinadas más utilizadas en Maestría (ambas modalidades).

Los resultados del análisis de las cláusulas subordinadas de los textos orales y escritos han mostrado que el desarrollo de la complejidad sintáctica no permanece estático durante la adolescencia. Si bien es cierto que no se puede comparar con el desarrollo lingüístico infantil en cuanto a su velocidad, sí muestra diferencias sustanciales al considerar la variedad de cláusulas empleadas y la precisión de las ideas.

Nivel académico	ORAL	ESCRITO
Secundaria	10.9	9.8
Licenciatura	13.3	11.5
Maestría	15.8	15.6

Tabla 8. Resumen del promedio de subordinadas encontradas en cada grupo.

Como ya se ha mencionado, la producción de cláusulas complejas aumenta con la edad. No obstante, el discurso oral no avanza al mismo ritmo que el discurso escrito (Ver Tabla 8). En este estudio, de manera general, el promedio de producción de subordinadas de las muestras escritas estuvo debajo del promedio de la modalidad oral. Para explicarlo, se toma en cuenta que la oralidad siempre será más redundante debido a que incrementa la cantidad de reformulaciones para una misma información (Blanche-Benveniste, 1998), en comparación con la escritura que es utilizada para la comunicación donde emisor y receptor se encuentran en diferentes tiempos.

Nivel académico	ORAL	ESCRITO
Secundaria	ACau>RR	ACau>RR
Licenciatura	RR>SSuj	RR>SCD
Maestría	RR>SCD	RR – SCD>SCRIP

Tabla 9. Resumen de las subordinadas más usadas en cada grupo.

En contraste, la Tabla 9 no muestra una diferencia notable entre oralidad y escritura si se observa el tipo de cláusulas preferidas. Las subordinadas relativo-restrictivas (RR) aparecen como las más utilizadas por los universitarios en ambas modalidades y como segundo lugar en las muestras de los estudiantes de secundaria. Este hallazgo no resulta extraño, pues la aparición de estructuras relativas en el español es mayor comparada con otros idiomas (Berman y Slobin, 1994) ya que dichas estructuras siguen por regla al sustantivo. Recuérdese que las subordinadas adjetivales restrictivas (RR) caracterizan o restringen la extensión semántica del antecedente, ya que lo explican con más detalle y en este estudio, los participantes trataban de convencer, exponiendo y precisando sus argumentos.

#### CONCLUSIONES

En el presente estudio se encontró que los estudiantes de Licenciatura mostraron en promedio un uso de subordinadas más alto que los de Secundaria, pero la diferencia no fue la esperada (en promedio, oralmente de 10.9 a 13.3, y por escrito de 9.8 a 11.5). Incluso, a nivel individual, se detectó una baja producción en algunos participantes

de Licenciatura, comparable con la baja producción de alumnos de secundaria. La comparación general demuestra que los estudiantes de Maestría emplean más estas estructuras. Esto revela una complejidad creciente de pensamiento ponderada por el discurso argumentativo, lo que revela un grado más alto de competencia sintáctica en los adultos (Nippold, 2005, 2007b).

En términos numéricos, los estudiantes de Maestría mostraron una variedad de 11 tipos de cláusulas en ambos discursos, comparadas con las 13 y 14 de Secundaria y Licenciatura. Sin embargo, sus discursos fueron más extensos y más coherentes que el resto.

En general, los resultados mostraron que no hay variación importante en cuanto a la aparición de nuevas clases de oraciones de un nivel a otro, sino que la diferencia radica en la frecuencia de uso.

A partir de los resultados se confirma que la mayoría de los tipos de cláusulas subordinadas se adquieren tempranamente pero su uso productivo y efectivo posterior va a depender del nivel de desarrollo, cognitivo y escolar, además del contacto con los tipos y modalidades del discurso. No obstante, sorprende el hecho de que cuatro tipos de cláusulas subordinadas no hayan aparecido en la producción de ninguno de los participantes: subordinada sustantiva en función de complemento indirecto (SCI), subordinada sustantiva exclamativa (SE), subordinada adverbial locativa (AL), subordinada adverbial de cantidad (ACant). Esto puede deberse al tipo de discurso; es necesaria más indagación de la complejidad sintáctica en estas etapas tan tardías en otros tipos de discurso.

El discurso persuasivo es considerado un reto aun en la edad adulta, debido a la necesidad de anticipar y replicar argumentos. Por lo tanto, no es de sorprender que tenga un prolongado curso de desarrollo, influenciado por la base de conocimientos del emisor, flexibilidad de pensamiento y la competencia que tenga sobre la sintaxis compleja y el léxico literario (Nippold, 2007a). Estas herramientas son adquiridas en la escuela mediante el contacto con textos escritos de distintos tipos y la práctica periódica de la escritura. Es por esta razón que para los alumnos de secundaria fue más difícil construir una carta formal que fuera diferente de su discurso oral.

Trabajos como el presente aportan nuevas perspectivas para el estudio y tratamiento del discurso y la complejidad sintáctica en los años de etapas tardías del desarrollo lingüístico.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN NEVE, L. J. (2013a), "Adjuntos adjetivales y adverbiales en el discurso narrativo de niños y jóvenes escolares", en K. Hess y A. Auza Benavides (eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*, México, Editorial Universitaria UAQ-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel, pp. 213-260.
- ALARCÓN NEVE, L. J. (2013b), "Construcciones descriptivas y evaluativas en textos narrativos de escolares mexicanos", en N. Delbecque, M. F. Delport y D. Michaud Maturana (eds.) *Du Signifiant Mininal aux*

*Textes. Études de linguistique ibéro-romane*, Francia: Lambert-Lucas, pp. 183-205.

- ARMON-LOTEM, S. (2005), "The acquisition of subordination: from preconjunctivals to later use", en *Perspectives on language and language development. Essays in honor of Ruth A. Berman*, USA, Kluwer Academic Publishers, pp.191-202.
- BAMBERG, M. (1997), *Narrative Development: Six Approaches*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BARRIGA, R. (2002), *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calentote"*, México: El Colegio de México.
- BARRIGA, R. (2011), "Del diálogo a la argumentación. Entre discursos y ejercicios en los libros del enfoque comunicativo", en *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela: una fotografía de los libros del español del enfoque comunicativo*, México: El Colegio de México-CELE, pp.69-103.
- BASSOLS, M. Y TORRENT, A. (1997), *Modelos textuales: teoría y práctica*, Barcelona: Eumo-Octaedro.
- BERMAN, R. A. (ED.) (2004), *Language development across childhood and adolescence*, Amsterdam: John Benjamins.
- BERMAN, R. A. Y SLOBIN, D. (EDS.) (1994), *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, New York: Lawrence Erlbaum.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa.
- CAIN, K. Y NASH, H. N. (2011), "The influence of connectives on young readers' processing and comprehen-

- sion of text", *American Psychological Association. Journal of educational psychology*, 2, pp. 429-441.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (2007), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- COLMA, C. J., PEÑALOZA, C. Y REYES FERNÁNDEZ, G. (2007), "Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años", *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45, pp. 33-44.
- DI TULLIO, A. (2005), *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: La isla de la luna.
- GODÍNEZ, E. M. (2010), *El desarrollo argumentativo en la adolescencia*, Tesis de maestría no publicada. México: Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro.
- GÓMEZ MANZANO, P., CUESTA, P., GARCÍA-PAGE, M. Y ESTÉVEZ, A. (2002), *Ejercicios de gramática y expresión con nociones teóricas*, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- GUTIÉRREZ, S. (2003), "El discurso argumentativo. Una propuesta de análisis", *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 27, pp. 45-66.
- GUTIERREZ-CLELLEN, V. y HOFSTETTER, R. (1994), "Syntactic complexity in Spanish narratives: a developmental study", *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, pp. 645-654.
- HESS, K. (2011), "El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes", en *Desarrollo lingüístico y cultura escrita*, México: Miguel Ángel Porrúa, pp.191-210.

- HESS, K. y P. ÁLVAREZ. (2010), "Desarrollo lingüístico y cultura escrita: análisis de narraciones infantiles", en Calderon, G. y Hess, K. (Coord.), *El reto de la lengua escrita en la escuela*, México: FUNDAP
- HESS, K. y E. M. GODÍNEZ. (2011), "Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación", en Hess, K.; Calderón, G.; Vernon, S. A. y M. Alvarado (eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* México: Porrúa- UAQ, pp. 175-190.
- LÓPEZ OROS, M. y TEBEROSKY, A. (1998), "La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas", *Infancia y Aprendizaje*, 83, pp.75-92.
- NIPPOLD, M. A. (1993), "Developmental markers in adolescent language: Syntax, semantics, and pragmatics", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, pp. 21-28.
- NIPPOLD, M. A. (2005), "Persuasive writing in children, adolescents, and adults: a study of syntactic, semantic, and pragmatic development", *Language, speech, and hearing services in schools*, 36, pp. 125-138.
- NIPPOLD, M. A. (2007a), *Later language development: school-age children, adolescents and young adults*, Texas: Pro-Ed.
- NIPPOLD, M. A. (2007b), "Peer conflict explanations in children, adolescents, and adults: examining the development of complex syntax", *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, pp. 179-188.

- NIPPOLD, M. A., y SUN, L. (2010), "Expository writing in children and adolescents: A classroom assessment tool", *Perspectives on Language Learning and Education: Adolescent Language*, 17, pp. 100-107.
- PAPALIA D., WEDEKOS, S. Y DSKIN, R. (2004), *Desarrollo humano*, México: McGraw-Hill.
- PEÓN, M. y ROJAS-DRUMMOND, S. (2011), "La promoción de habilidades argumentativas en niños de primaria", en *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela: una fotografía de los libros del español del enfoque comunicativo*. México: El Colegio de México-CELE, pp. 135-168.
- PERELMAN, F (1999), "Textos argumentativos: su producción en el aula", *Revista en el aula*, 11, pp. 1-22.
- PIAGET, J. E INHELDER, B. (1972), *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Buenos Aires: Paidós.
- PIÉRAUT-LE BONNIEC, G. y M. VALETTE. (1991), "The Development of Argumentative Discourse", en Péraut-Le Bonniec, G. y M. Dolistsky, *Language Bases... Discourse Bases. Some aspects of contemporary french-language psycholinguistics Research*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 245-267.
- PONTECORVO, C. (2002), "Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el "hablar bien para escribir bien"?", en *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa, pp. 133-149.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010), *Nueva gramática de la lengua española: Manual*, Madrid: Espasa-Calpe.
- SHAPIRO L. R. y HUDSON, J. A. (1991), "Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives", *American psychological association*, 21, pp. 335-351.
- STRÖMQVIST, S. y VERHOVEN, L. (Ed.). (2004), *Relating Events in Narrative*. Volume 2: Typological and Contextual Perspectives, New Jersey: LEA.
- TALLERMAN, M. (1988), "Looking inside sentences", en *Understanding Syntax*, New York: Oxford University Press, pp.63-89.
- WESTON, A. (2009), *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.