



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad De Lenguas y Letras  
Maestría en Lingüística

Diferencias léxicas en textos argumentativos planeados y no planeados de un grupo de jóvenes finalizando la Educación Básica.

**Tesis**

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestría en Lingüística

**Presenta:**

Paola Mitzi Sepúlveda Noyola

**Dirigida por:**

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve  
Presidente

  
Firma

Dra. Karina Hess Zimmermann  
Secretario

  
Firma

Dra. Adelina Velázquez Herrera  
Vocal

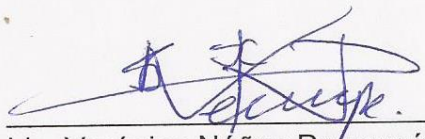
  
Firma

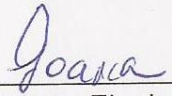
Dra. Gloria Nelida AVECILLA RAMÍREZ  
Suplente

  
Firma

Dra. Mónica Alvarado Castellanos  
Suplente

  
Firma

  
Lic. Verónica Núñez Perusquía  
Directora de la Facultad de Lenguas  
y Letras

  
Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña  
Directora de Investigación y Posgrado

## Resumen

El léxico desempeña un papel fundamental en la adquisición del lenguaje (Ravid, 2004), puesto que es esencial para el desarrollo de la complejidad sintáctica y discursiva, principalmente por la importancia para la expresión del contenido a través de las palabras de clase abierta (verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios); por ello, cuanto mayor sea la aparición y variedad de éstas palabras mayor será la complejidad del texto. Esta diversidad del vocabulario en un texto puede ser observada mediante la riqueza y la densidad léxica (Ávila, 1991; López-Morales, 2011), por ende, el uso de dichos indicadores permite realizar un análisis más profundo y objetivo. Un vocabulario limitado puede tener repercusiones en diferentes áreas del conocimiento más allá del lenguaje, como lo es el rendimiento escolar (Ávila, 1991). El presente estudio tuvo como objetivo analizar y comparar el vocabulario que se modificaba entre textos argumentativos generados bajo consignas diferenciadas por la planeación y la modalidad discursiva (oral o escrita), por jóvenes mexicanos que cursaban el último grado de Educación Básica (40 participantes; 20 hombres y 20 mujeres; edad promedio: 14;06). Para la recopilación de los textos se les planteó a los jóvenes una situación controversial hipotética, sobre la cual debían tomar una postura (a favor o en contra) y convencer a su receptor de adoptar la misma que ellos, todos los participantes elaboraron primero su discurso no planeado (oral o escrito) y posteriormente el discurso planeado (oral o escrito). El propósito era observar cómo la riqueza y densidad léxica se vería afectada por cuatro condiciones de la producción discursiva: no planeada o planeada, y oral o escrita. Los resultados cualitativos sugieren que los estudiantes ponen mayor empeño a la modalidad escrita sobre la oral, independientemente del factor de planeación, debido a que sus producciones escritas siempre fueron mejores que las producciones orales. Por otra parte, los resultados cuantitativos mostraron que las categorías léxicas que cambiaron con mayor frecuencia de un discurso a otro fueron los verbos y los sustantivos, principalmente los verbos de cognición y los sustantivos abstractos (Ravid, 2006).

**Palabras clave:** riqueza léxica, densidad léxica, discurso planeado /no planeado, argumentación, adolescentes mexicanos.





## SUMMARY

Lexicon plays a fundamental part in language acquisition (Ravid, 2004) since it is essential for the development of syntactic complexity and discourse complexity, mainly due to the importance in expressing content through open class words (verbs, nouns, adjectives and adverbs). As a result, the greater the appearance and variety of these words, the better the complexity of the text will be. This diversity of vocabulary in a text can be observed through lexical richness and lexical density (Ávila, 1991; López-Morales, 2011); therefore, the use of these indicators makes possible a deeper and more objective analysis. A limited vocabulary may have repercussions in different areas of knowledge beyond language, such as scholastic performance (Ávila, 1991). The objective of this study was to analyze and compare vocabulary modified among argumentative texts generated under different orders by planning and the discourse modality (oral or written) by Mexican young people in their last year of basic education (40 participants: 20 boys and 20 girls; average age: 14;06). In order to compile these texts, the students were given a hypothetical, controversial situation regarding which they were to take a position (in favor or against) and convince the receptor to adopt that same position. All of the participants first prepared their unplanned discourse (oral or written), followed by a planned discourse (oral or written). The purpose was to observe how the lexical richness and lexical density would be affected by four conditions of discourse production: unplanned or planned and oral or written. Qualitative results suggest that students make a greater effort in the written modality as compared to the oral, independent of the planning factor, since their written production was always better than their oral production. Quantitative results showed that the lexical categories that changed most frequently from one discourse to the other were verbs and nouns, chiefly cognitive verbs and abstract nouns (Ravid, 2006).

**(Key words:** lexical richness, lexical density, planned and unplanned discourse, argumentative speech, Mexican teenagers)



## AGRADECIMIENTOS

Me gustaría comenzar agradeciendo a Dios y a la vida por concederme el tiempo para crear la obra que hoy leen.

En segundo lugar quiero agradecer a mis padres por apoyarme siempre en todo lo que hago, porque su tiempo y dedicación me han mantenido en la lucha de la superación. Gracias por creer siempre en mí, por dejarme buscar mi camino y hacer de esto que amo el gran viaje de mi vida.

A mi familia que siempre ha estado para celebrar mis éxitos y darme fuerzas en el momento que más lo necesito. Su labor siempre ha sido formar una nueva generación de la que ustedes y nosotros estemos orgullosos, guiada en el gran ejemplo que nos dan.

Agradezco también a mi amado esposo, Eduardo, quien ha soportado todo el huracán que mis nuevos proyectos traen a nuestra vida. Gracias mi amor por apoyarme y crecer conmigo, gracias por tus palabras que siempre me reconfortan y me devuelven la tranquilidad, porque eres tú quien de verdad conoce las horas invertidas en este proyecto, por ello esto es tan tuyo como mío.

Finalmente me gustaría agradecer a mis profesoras y sinodales. Sus conocimientos, su orientación y su motivación han sido fundamentales. Pero sobre todo gracias infinitas a la Doctora Luisa Josefina Alarcón Neve, quien hace casi tres años me ayudó a moldear una idea y convertirla en la tesis que hoy leen, porque sin importar nada siempre estaba ahí para guiarme y brindarme su apoyo.

## Tabla de contenido

<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>II. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO</b> .....	10
<b>II.1. Diferencias entre textos orales y escritos</b> .....	10
<b>II.1.1. Lo oral y lo escrito</b> .....	10
<b>II.1.2. La palabra gráfica y la palabra oral</b> .....	12
<b>II.2. Diferencias entre textos planeados y no planeados</b> .....	13
<b>II.3. Riqueza y Complejidad Léxica</b> .....	16
<b>II.3.1. Densidad Léxica</b> .....	18
<b>II.4. Desarrollo del discurso argumentativo por parte de jóvenes escolarizados</b> ..	20
<b>II.4.1. Desarrollo discursivo en general</b> .....	20
<b>II.4.2. Desarrollo de la argumentación</b> .....	24
<b>III. ESTUDIO EXPLORATORIO ANTECEDENTE PARA LA PROPUESTA PRINCIPAL</b>	28
<b>III.1. Presentación del proyecto que sirve de base al estudio exploratorio</b> .....	28
<b>III.2. Resultados del estudio exploratorio</b> .....	29
<b>III.3. Observaciones relevantes para el estudio principal</b> .....	36
<b>IV. JUSTIFICACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO</b> .....	38
<b>V. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA PARA EL PRESENTE ESTUDIO</b> .....	41
<b>VI. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO PRINCIPAL</b> .....	43
<b>VI.1. Participantes</b> .....	43
<b>VI.2. Tareas de producción</b> .....	44
<b>VI.3. Toma de muestras</b> .....	45
<b>VI.3.1. Primera toma de muestras</b> .....	46
<b>VI.3.2. Segunda toma de muestras</b> .....	48
<b>VI.4. Análisis de datos</b> .....	50
<b>VI.4.1 Criterios de transcripción y segmentación</b> .....	50
<b>VI.4.2. Descripción del análisis estadístico</b> .....	55
<b>VI.4.3. Descripción del análisis cualitativo</b> .....	56
<b>VII. RESULTADOS</b> .....	63
<b>VII.1. Resultados de los Grupos A y B, Escuela 1</b> .....	63
<b>VII.1.1. Análisis cuantitativo de los resultados de los Grupos A y B</b> .....	63
<b>VII.1.2. Análisis cualitativo de los resultados de los Grupos A y B</b> .....	71

<b>VII.2 Resultados de los Grupos C y D, Escuela 2 .....</b>	<b>78</b>
<b>VII.2.1 Análisis cuantitativo de los resultados de los Grupos C y D .....</b>	<b>79</b>
<b>VII.2.2 Análisis cualitativos de los resultados de los Grupos C y D.....</b>	<b>82</b>
<b>VIII. CONCLUSIONES.....</b>	<b>89</b>
<b>VIII.1 Consideraciones finales .....</b>	<b>92</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>101</b>

# I. INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios se han dado a la tarea de estudiar las posibles relaciones conceptuales, lingüísticas y cognitivas entre lo hablado y lo escrito (Ávila, 1988; Blanche- Benveniste, 1998; Ferreiro, 2002; Halliday, 1985; Olson, 1994; Olson y Torrance 1998; Strömqvist, Nordqvist y Wengelin, 2004). Para abordar estas relaciones, se ha observado la diferente organización de la información entre las producciones orales y las escritas; también se ha estudiado la influencia de lo escrito en ciertos aspectos de lo oral, y viceversa, de lo hablado en la escritura, y de cómo esas influencias afectan la percepción del lenguaje por parte de los usuarios (Olson, 1994; Blanche- Benveniste, 1998). Contrario a lo anterior, otros estudiosos consideran que se trata de dos modalidades de producción lingüística bastante diferenciadas, con sus respectivos procedimientos y ámbitos de realización (Ferreiro, 2002; Blanche- Benveniste, 1998; Halliday, 1985; Olson, 1999).

Ante estas dos miradas de la relación entre lo oral y lo escrito, la presente investigación se ha propuesto encontrar diferencias entre las producciones orales y escritas generadas por jóvenes que han sido escolarizados, en una tarea de comunicación específica: dar su opinión acerca de un tema controversial, argumentando su postura.

Se ha considerado trabajar con producciones argumentativas porque el desarrollo de este tipo de discurso requiere que el hablante haga uso de un lenguaje complejo para analizar, discutir y resolver controversias de forma clara y convincente, al mismo tiempo que considera diversos puntos de vista (Nippold, Ward-Lonergan y Fanning, 2005). Dadas estas características del discurso argumentativo, se puede esperar que las diferencias a partir de la modalidad oral o escrita sean menos notorias, debido a que la intención del hablante no cambia de manera drástica con relación a cada una de estas modalidades. Sin embargo, es posible que se encuentren diferencias que no se explicarían únicamente por el contraste oral y escrito, sino como resultado de una mayor espontaneidad o mayor planeación del discurso en cada modalidad, ya que la planeación lleva al uso de estructuras

morfosintácticas más complejas y permite una relación semántica más específica (Ochs, 1979).

Con el fin de tener evidencia suficiente que abone a la revisión de estos fenómenos se estudiaron producciones argumentativas orales y escritas, no-planeadas y planeadas, de 40 jóvenes que se encuentran finalizando su Educación Básica, cursando el último grado del nivel de Escuela Secundaria<sup>1</sup>.

Se ha elegido enfocarse al léxico utilizado en la producción debido a que otros investigadores han contrastado precisamente las diferencias en la diversidad y la densidad léxica de producciones argumentativas orales y escritas; tal es el caso del estudio de Ávila (1991), sobre densidad léxica y adquisición del vocabulario, o el estudio de Hamilton, Hunter y Burgoon (1990) sobre la relación entre la intensidad del lenguaje y la persuasión; o el clásico estudio de Ure (1971) sobre la densidad léxica y los diferentes registros.

El presente estudio parte del supuesto de que las diferencias en el léxico que se puedan encontrar entre las distintas producciones argumentativas, no estarán estrictamente determinadas por la forma de realización, oral o escrita, sino que responderán al hecho de que el discurso haya sido no planeado o planeado.

Para poder plantear el problema de investigación dentro de estos intereses, es necesario revisar las características específicas de las producciones orales en comparación con las escritas, así como las implicaciones lingüístico-discursivas de la planeación, concretamente en la argumentación. Así, el capítulo siguiente a esta introducción (capítulo II), brinda los antecedentes y marco teórico fundamentales, exponiendo, en primer lugar, lo referente a las diferencias entre textos orales y escritos, y en un segundo apartado, las diferencias entre los textos no planeados y planeados. Posteriormente se explica lo referente a la riqueza y complejidad léxica. Como último punto de ese segundo capítulo, se aborda lo concerniente al desarrollo del discurso argumentativo en la escolarización.

---

<sup>1</sup> En México, la Educación Básica comprende seis años de Escuela Primaria (de los 6 a los 12 años de edad de los niños) y tres años de Escuela Secundaria (de los 12 a los 15 años de edad).



En el capítulo III se presenta el estudio exploratorio que sirvió de antecedente empírico para armar la propuesta principal de este proyecto de tesis.

Con los antecedentes teóricos y los resultados del estudio exploratorio, se pudo sustentar la justificación (capítulo IV) y construir el planteamiento del problema de la investigación principal (capítulo V).

En el capítulo VI se detalla la metodología del estudio principal, describiendo a los participantes y explicando cómo se llevaron a cabo las distintas tareas de producción, cómo se recogieron las muestras y cómo se procedió a analizar los datos obtenidos de las bases construidas con los distintos tipos de muestras generadas por el cruce de modalidad y planeación (orales no-planeadas y escritas planeadas; escritas no-planeadas y orales planeadas).

El capítulo VII está dedicado a los resultados, organizados a partir de la forma en que fueron armados los grupos de producción, los cuales corresponden a los distintos tipos de generación de textos, acordes con las combinaciones entre modalidad y planeación. Para cada tipo de producción, se muestran primeramente los resultados de los análisis cuantitativos y estadísticos, y posteriormente los resultados de los análisis cualitativos.

El último capítulo, VIII, presenta las conclusiones y las consideraciones finales del estudio.

## **II. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO**

### **II.1. Diferencias entre textos orales y escritos**

#### **II.1.1. Lo oral y lo escrito**

Diversos autores han hablado sobre las “grandes” diferencias entre la modalidad oral y la escrita (Ferreiro, 2002; Blanche- Benveniste, 1998; Halliday, 1985), así como de las relaciones que mantienen (Olson, 1994; Blanche- Benveniste, 1998; Olson y Terrance, 1998), mientras que han sido pocos los estudiosos que consideran ambos discursos como complemento uno del otro. Viv y Sienkewicz (1990) sostienen firmemente que estas dos modalidades toman diferentes formas en diversos contextos, pero siempre se relacionan y afectan entre ellas. Es por ello que, aunque su relación suele ser problemática, más que considerarlas como polos opuestos, se les puede ver como un continuo (Strömqvist, Nordqvist y Wengelin, 2004), en el que las manifestaciones orales o escritas se ven afectados por las condiciones del contexto, los propósitos de la comunicación, los medios tecnológicos que sean empleados, la presencia o ausencia de los interlocutores, entre otros factores.

En cuanto a la modalidad oral, Ávila (1988) menciona la posibilidad de que el emisor y el receptor intercambien funciones en la lengua hablada, además este tipo de producciones suelen ser más concretas que las escritas (Viv y Sienkewicz, 1990). Esto sucede principalmente cuando entre el hablante y el oyente hay una relación directa cara a cara, cuando ambos tienen un contexto ligado y la recepción del mensaje es inmediato, esto es a lo que Viv y Sienkewicz (1990) denominaron código restrictivo, el cual corresponde a la tradición oral.

En la modalidad escrita, en cambio, la lengua se transforma frecuentemente en sistemas de difusión: uno escribe y otros leen (Ávila, 1988). En esta modalidad se presenta una gran tendencia a desarrollar ideas de una forma lineal y mantener explícitamente la relación entre diversos puntos (Viv y Sienkewicz, 1990). Además se tiende a descontextualizar el contenido y se provee al lector de información mucho más amplia del trasfondo, esto es a lo que Viv y Sienkewicz (1990) denominaron código elaborado.

Estas diferencias no parecen responder únicamente a la condición oral en contraste con la condición de escritura, sino a un conjunto de aspectos involucrados en la múltiple posibilidad de producciones. Strömqvist, Nordqvist y Wengelin (2004) muestran diferencias claras entre las producciones orales y escritas, sosteniendo que existen diversos contextos “preestablecidos” en que se habla y se escribe, pero mencionan que también es posible encontrar un punto medio en que ambas modalidades convergen. Esta propuesta queda resumida en la Tabla 1, traducida y adaptada de la idea original de Strömqvist, Nordqvist y Wengelin (2004).

**Tabla 1. Configuración espacio-temporal del entorno de comunicación: Consecuencias para hablar y escribir.**

Características contextuales	Modalidad estrictamente oral	Tecnologías de comunicación	Modalidad estrictamente escrita
Configuración espacio-temporal de los elementos de comunicación	Mismo tiempo	Configuración espacio-temporal de los elementos de comunicación	Mismo tiempo
Herramientas para la comunicación	Interacción directa y simultánea; prototípicamente cara a cara,	Interacción directa pero no cara a cara; solamente se perciben al mismo tiempo Ejemplos: Teléfono, escribir on-line Comunicación: Mensaje de texto, chat en línea, sistemas de charla computacionales	Ejemplos: Notas escritas, inscripciones Ausencia de interacción directa entre emisor-receptor: Escritura- off line Comunicación: Libros, correo electrónico
Duración de la señal	Muy corta: muy alta velocidad de procesamiento ; edición de corta distancia	←→	Muy larga: Velocidad del procesamiento media; Edición de larga distancia
Medios involucrados	Predominantemente multi-modal	←→	Predominantemente mono-modal
Distribución de las característica expresivas	Ambas simultáneas y lineales	←→	Predominantemente lineales
Relación entre la percepción y la producción	Discurso percibido en el momento, justo como es producido, en el momento	←→	Discurso percibido sólo después de que es editado.
Interactividad	Retroalimentación inmediata y mutua con posibilidades de adaptación	←→	No existe la retroalimentación inmediata ni mutua, sin posible adaptación
Ideales normativos	En una comunidad lingüística, el habla, las señas y la escritura intentan ser asociados con parte de los diferentes ideales normativos, hacia el cual los oradores, señaladores y escritores están orientados en el proceso de producción.		

La tabla superior muestra en el extremo izquierdo las características del contexto que influyen en la manera en que se realiza las producciones de cada una de las modalidades, orales y escritas; la columna siguiente muestra las características que posee las producciones en la modalidad estrictamente oral, por ejemplo una charla frente a frente; en las siguientes dos columnas se observa, en la parte superior, las diversas formas en que la tecnología de hoy en día nos permite comunicarnos, como una llamada telefónica o video llamada o un mensaje de voz, finalmente se muestran unas flechas que indican que las características de las modalidad oral y escrita pueden ser progresivamente modificadas, ya que la nueva tecnología hace posible que las características expuestas en la tabla no pertenezcan a una sola modalidad, sino que encontremos contextos híbridos, en los que se puede observar la distribución de las características en un continuo.

### **II.1.2. La palabra gráfica y la palabra oral**

Para comprender mejor la relación entre oralidad y escritura es conveniente analizar dos unidades que se encuentran presentes en cada uno de los tipos de textos: las palabras gráficas y las palabras de la emisión oral.

Desde muy pequeños, a los niños se les pide que escuchen con mucha atención las emisiones orales que los adultos les brindan ya que es el input que les permite aprender a comunicarse, comienzan a separar las palabras que escuchan, con la idea de que la “unidad de palabra” preexiste a la escritura (Ferreiro, 2002). Lo cierto es que antes de los 6-7 años los niños tienen serias dificultades para aceptar como “palabras” las que no tienen un sentido semántico pleno (Gombert, 1990). A este respecto, Ferreiro (2002) menciona que:

“Lo primero que conciben escrito de manera independiente [...] son los sustantivos, luego los verbos y muy tardíamente las secuencias de dos letras (preposiciones o artículos). Para los niños, el prototipo de “lo escribible” son los nombres.” (pp. 163)

El problema sobre el concepto de “lo escribible” que tienen los niños es que la escritura no se limita únicamente a etiquetar lo que nos rodea, lo escrito es realmente lo que nos hace conscientes de lo oral, pero sin darse cuenta los niños ya han hecho una distinción entre dos categorías: “lo dicho” y “lo escribible” (Ferreiro, 2002).

Es a partir del ingreso a la escuela en donde los pequeños aprenden que esa distinción no es certera y que el concepto “palabra” puede ser usada tanto en la escritura como en la oralidad. Incluso Olson (1994) afirma que la escritura proporciona no solamente un modelo para el lenguaje sino también para el pensamiento, llevándolos sin darse cuenta a un primer nivel de reflexión sobre la lengua (Ferreiro, 2002).

Es por lo antes mencionado que la adquisición de la oralidad no puede ser vista como un fenómeno externo o ajeno a la escritura, ni viceversa.

En la experiencia de 5 años trabajando con estudiantes mexicanos de nivel de Escuela Secundaria, hemos podido constatar importantes diferencias entre argumentaciones, sobre diversos temas, presentados oralmente o por escrito.

Entonces, ¿qué puede hacer que dos producciones, que han sido generadas bajo un mismo tema y una misma función discursiva, sean diferentes entre sí? Al mismo tiempo, ¿qué elementos sí se comparten y hacen que las producciones estén relacionadas? Al parecer, la respuesta no está únicamente en el contraste de la modalidad oral o escrita en que esas producciones son realizadas, sino que se requiere tomar en cuenta otros aspectos fundamentales en la producción, como la espontaneidad en contraste con la planeación de lo que se discurre.

## **II.2. Diferencias entre textos planeados y no planeados**

Como se ha venido exponiendo en las secciones anteriores, en el presente trabajo se sostiene que las modalidades oral y escrita deben verse como un continuo y no como dos polos opuestos. Con el fin de obtener ciertas evidencias que sirvieran de base como punto de partida al abordaje de este fenómeno, se realizó un estudio



exploratorio (ver sección III) con el objetivo de comparar el vocabulario utilizado en el discurso oral y escrito de jóvenes escolarizados, de distintos niveles, en sus discursos argumentativos, esto con la finalidad de determinar si utilizaban distintas formas o palabras para expresar una misma idea en función de la modalidad oral o escrita. Los jóvenes mostraron una tendencia a realizar producciones más breves (menor número de cláusulas) cuando argumentaban de forma oral que escrita, a pesar de mantener el mismo tema para ambas modalidades; además, se observó que las categorías gramaticales que cambiaron con mayor frecuencia de una modalidad a otra fueron los verbos.

Ante las diferencias encontradas en las producciones de ese primer estudio exploratorio, se realizó una búsqueda de antecedentes y fundamentación teórica del factor que realmente determina dichas diferencias. Es así como se llegó a la propuesta de Ochs (1979), respecto de la distinción entre un discurso planeado y no planeado.

Ochs (1979) distingue entre el discurso no planeado y planeado de la siguiente forma:

Discurso no planeado	Discurso planeado
Espontáneo, no fue pensado antes de ser expresado.	Ha sido pensado, reescrito y reelaborado antes de ser presentado a un público.
Carece de organización previa.	Mayor o más complejo uso de estructuras morfosintácticas.
Uso de estructuras morfosintácticas adquiridas en etapas tempranas.	Expresa una relación semántica más específica.

Por eso, el lenguaje usado en el discurso planeado se basa en el conocimiento que se adquiere o se aprende en etapas más tardías (Krashen, 1976, 1977 citado por Och, 1979). En el caso de nuestra sociedad, los usos del lenguaje planeado son transmitidos a través de la escuela.

En ocasiones, se suele producir intencionalmente textos que parecen no planeados, como el escritor de una novela intentando crear una situación común. O al contrario, se realizan discursos no planeados del que se desea que no se vea la preparación previa, como cuando un político habla frente a un público. Sin embargo, en la vida

diaria las personas no suelen producir textos completamente planeados o totalmente no planeados, pero eso no significa que los extremos nunca se observen en una situación cotidiana. Ochs (1979) afirma también que en el discurso relativamente no planeado más que en el planeado, los hablantes confían en el contexto para expresar proposiciones. El contexto es utilizado como una unión de referentes (argumentos lógicos), por ello los hablantes recurren más a las estructuras morfosintácticas adquiridas en las primeras etapas de adquisición del lenguaje.

Sin lugar a duda, en este punto es posible apreciar una brecha mucho mayor entre las implicaciones del discurso planeado en contraste con el discurso no planeado, que la distancia entre lo oral y lo escrito. Por ejemplo, en el ámbito escolar y académico, podemos encontrar casos tales como una exposición oral en la cual el hablante ha pensado y reelaborado su disertación varias veces antes de presentarlo ante un público, o bien una encuesta espontánea en la cual el emisor deba dar su opinión sobre un punto en específico y no tenga tiempo de elaborar su producción con anterioridad, en este caso se haría uso del discurso no planeado.

En cuanto a lo escrito, también en el ámbito escolar y académico, podemos encontrar situaciones que le exijan al hablante la producción de un texto cuya situación le permita o impida realizar esta planeación de su producto final. Por ejemplo, al escribir un ensayo sobre un tema en particular el alumno debe planear lo que dirá para que su texto sea lo más convincente posible para su lector; por el contrario, cuando se le pide de forma espontánea e informal escribir sus propuestas acerca de cómo organizar el próximo convivio grupal, estamos frente a actividades menos planeadas, pues en pocas ocasiones hay tiempo para la reelaboración del discurso.

Todo lo anterior lleva a la pregunta: ¿qué elementos lingüísticos y discursivos podrían dar evidencia de las diferencias entre una producción argumentativa oral, no planeada y planeada, al mismo tiempo que se contrastan producciones argumentativas escritas, no planeadas y planeadas? Sin duda existe una gama de elementos a los cuales recurrir para dicho análisis, como la complejidad sintáctica, la diversidad o la complejidad del uso de conectores (López Trejo, 2013; García, 2015). Incluso se puede observar la diversidad y complejidad del vocabulario

empleado en las producciones comparadas (Ávila, 1991). En el presente estudio, es este último aspecto el que se analizará para dar cuenta de las diferencias entre las producciones.

### **II.3. Riqueza y Complejidad Léxica**

La riqueza léxica es uno de los indicadores que permite observar la diversidad del vocabulario empleado entre los discursos no planeados y planeados. Con el uso de este indicador se conocerá la variedad de vocabulario que posee un texto, esto significa que entre mayor sea la variedad de palabras encontradas, mayor será la riqueza léxica. Se ha visto que la lengua escrita emplea un léxico más específico, especializado y abstracto que el de la lengua oral (Schleppegrell, 2004; Snow y Uccelli, 2009, en Hess 2013). A la vez, el lenguaje académico que los estudiantes necesitan utilizar debe permitirles describir conceptos abstractos de una manera más clara (Pence y Justice, 2008; Zwiers, 2008).

La observación de esta característica es una de las vías de aproximación cuantitativas para el estudio del léxico (López- Morales, 2011), por lo general es calculada mediante una serie de operaciones que forman parte de la léxico-estadística. Son escasos los estudios que se han realizado sobre riqueza léxica en la lengua materna de hispanohablantes, y en el caso de los hablantes mexicanos, el número disminuye aún más. Es por esto que la presente investigación cobra mayor relevancia al ser realizada sobre producciones de alumnos mexicanos.

Los estudios de riqueza léxica tuvieron sus comienzos en 1954 por el investigador Giraud (1954). Con el paso del tiempo los estudios se han refinado cada vez más. Autores como Müller (1968), Ham (1979), López Morales (1984), Ávila (1991) y Tesitelová (1992) permitieron que López-Morales (2011) realizara un texto con fórmulas explícitas para calcular la riqueza léxica. Las fórmulas toman en consideración la extensión total del texto (N) y el recuento de los vocablos empleados en el mismo (V), los cuales miden la extensión del vocabulario.

El concepto vocablo es de gran relevancia en los estudios de riqueza léxica. Giraud (1954) en López- Morales (2011) delimitó la diferencia entre palabra y vocablo de la siguiente forma:

“La palabra es el material gráfico comprendido entre dos espacios en blanco de un texto, y el vocablo son las palabras diferentes que aparecen en un texto, sin contar las repeticiones. Por tanto la palabra es la unidad del texto y el vocablo, la unidad del léxico”. (Giraud, 1954 citado en López- Morales 2011, p. 17).

Para su estudio Giraud (1954) delimitó también que los vocablos se conforman de las siguientes categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos calificativos, verbos y adverbios. De esta forma, lo que él define como palabras gramaticales o funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones y adjetivos no calificativos) no son contabilizadas como un vocablo.

Esta definición fue clave para las investigaciones subsiguientes, pues como López- Morales (2011) afirma, retomando a Ham (1979), aunque una lengua tenga un número infinito de vocablos disponibles no es posible garantizar que realmente los hablantes muestren una riqueza léxica en sus discursos sobre todo si en realidad utilizan sólo una minoría de éstos.

Las fórmulas utilizadas para la medición y el análisis de la riqueza léxica serán descritas detalladamente en el capítulo dedicado a la Metodología.

Ahora bien, en el desarrollo lingüístico y discursivo de los escolares, no sólo se espera una mayor diversidad de léxico en sus producciones, sino también una complejidad cada vez más elaborada. La complejidad léxica es el término utilizado para denominar el fenómeno de que una palabra posea más de una representación semántica en el léxico (Cutler, 1983), por ello será también menos específica y en algunos casos menos frecuente (Zeno, Ivens, Millard y Duvvuri, 1995). Ejemplo de esto puede ser la palabra crimen y discriminación, un *crimen* podría ser cualquier situación que afectara a una tercera persona, la cual correspondería a la clasificación 7 de la escala de Ravid (2004) (véase Tabla 10); mientras que la palabra *discriminación* corresponde al nivel 10 (el de mayor complejidad) y cuyo significado es mucho más específico.

Es así que a medida que los niños crecen y maduran cognitivamente, acumulan una gran cantidad de conocimiento en el mundo real y en la escuela que les permite expresar conceptos cada vez más compuestos en vocabulario abstracto y complejo (Anglin, 1993). Diversos estudios realizados por Ravid (Ravid y Avidor, 1998; Ravid

y Cahana-Amitay, 2005; Ravid y Zilberbuch, 2003) han demostrado que con el desarrollo escolar de los hablantes se incrementa el nivel de abstracción y la complejidad de los sustantivos que se encuentran en las producciones que crean, fenómeno que se ha observado también en la producción de verbos (Rayner y Duffy, 1986).

Es con base en lo antes mencionado que en las segundas producciones (planeados) de los participantes se espera que evidencien palabras con mayor complejidad léxica.

### **II.3.1. Densidad Léxica**

La densidad léxica es un indicador que forma parte de los índices de riqueza léxica. La densidad léxica es el término que más se utiliza para describir la proporción de palabras de contenido con relación al número total de palabras de un texto (Johansson, 2008), el número de vocablos se puede obtener de textos de igual, menor o mayor longitud (López- Morales, 2011). Este indicador es de gran relevancia ya que el lenguaje académico posee una gran carga de información, por lo que los textos académicos deberán tener una densidad léxica alta (Hess, 2013). Diversos autores (Arriaga, 2013; Ávila, 1991; Halliday, 1985; Johansson, 2009; López- Morales, 1994; Ure, 1971) han definido la densidad léxica. En la presente investigación se seleccionó la definición proporcionada por Ávila (1991) quien explica la densidad léxica como una medida que se basa en determinar cuántas palabras diferentes o tipos léxicos aparecen en un segmento de un texto.

El léxico permite hacer referencia a los objetos reales o mentales y a sus relaciones, para aprender sobre el mundo. Ávila (1991) afirma que si una persona posee un vocabulario extenso, su capacidad es mayor frente a otro que sólo emplee un vocabulario restringido. Por tanto, un escaso conocimiento de vocabulario puede tener repercusiones en diferentes áreas del conocimiento más allá del lenguaje, como en el rendimiento escolar de los niños y jóvenes.

La afirmación de Ávila se ve reforzada por Arriaga (2013), quien menciona que un vocabulario restringido no sólo afecta la vida académica; con el tiempo la competencia léxico-mental y la comunicativa, dos herramientas con las que recordamos, recreamos y almacenamos nuestra representación del mundo,



también se ven empobrecidas. Zwiers (2008) menciona que durante la escolarización los niños aprenderán a construir un léxico más formal y especializado, para lo escrito, este desarrollo debe darse en las diversas áreas que estudian como ciencias, matemáticas y sociales, mientras que en la oralidad el léxico será menos formal. Aunado al aprendizaje de nuevas palabras también debe incrementar su nivel de abstracción con la finalidad de que el léxico utilizado sea lo más claro posible (Schleppegrell, 2004).

Pionero en las investigaciones de densidad léxica Ure (1971) menciona que los textos que posean una estructura más apegada a lo escrito contendrán un mayor número de palabras léxicas y los textos que sean más orales constarán de un número mayor de palabras gramaticales, muy similar a lo establecido por Zwiers (2008) y Schleppegrell (2004).

Sin embargo, la afirmación de Ure abre puerta a muchas dudas ya que no define lo que considera como palabras gramaticales y léxicas.

Por su parte, Halliday (1985) también utilizó la densidad léxica para comparar textos orales y escritos en inglés; al igual que Ure (1971) demostró que los textos escritos presentan un nivel más alto de palabras léxicas que los textos orales. A diferencia de Ure (1971), Halliday sí define lo que son las palabras léxicas y gramaticales:

“Los elementos gramaticales son palabras de función (artículos, preposiciones, conjunciones, pronombres y adjetivos no calificativos) y operan en los sistemas cerrados, finitos en el lenguaje. Por el contrario, los elementos léxicos son las palabras de contenido (verbos, sustantivos, adjetivos calificativos) y operan en los sistemas abiertos que son infinitamente extensibles”. (Halliday, 1985, p.45).

Sin embargo, al realizar Halliday (1985) investigaciones en el idioma inglés, los adverbios no fueron ubicados en una clasificación específica, con base en ello el autor afirmó que esto se debe a que siempre habrá casos intermedios en donde no es posible determinar una clasificación estricta para todas las palabras. Dicho fenómeno lo denominó como continuo de lexis en gramática<sup>2</sup>, ejemplo de esto es el

---

<sup>2</sup> El termino lexis tiene un origen remoto, pues hace su primera aparición en la obra de Halliday (1966) “Lexis as a Linguistic level”, en ella el autor define lexis como la probabilidad de que un ítem figure o no en ciertos contextos. Dicho concepto fue retomado por el mismo

caso de algunos adverbios como *always* y *perhaps*. No obstante, autores como Ávila (1991) y López-Morales (2011), quienes realizan investigaciones en el idioma español, sí consideran los adverbios como elementos léxicos, por tal motivo en la presente investigación se determinó que los adverbios sí formarían parte de las categorías a analizar.

Por otro lado, a pesar de las afirmaciones realizadas por Halliday (1985) y Ure (1971) sobre el aumento de palabras léxicas en los textos escritos en comparación con lo visto en los textos orales, en el presente estudio se sostiene que la diferencia no recaerá solamente en el uso de una modalidad u otra (oral-escrita), sino también en el hecho de que la producción sea planeada o no planeada, esto se debe a que en ninguno de los estudios realizados por Ure y Halliday se toma en cuenta el tipo de discurso (no planeado/ planeado) sino solo la modalidad (oral/ escrito). Además, el hecho de que los estudiantes realicen un texto solicitado dentro del ámbito escolar debería hacer que utilicen un registro más complejo, como lo menciona Ziwers, esto corroboraría que la modalidad no es un factor determinante para que el léxico de dos producciones cambie cuando se argumenta la misma postura, ya que realmente el contexto académico no cambia y por tal motivo los alumnos deberían ser conscientes del vocabulario que utilizan, y que es más bien la planeación lo que les permite elaborar un texto bien pensado, organizado y rico en diversidad de palabras.

## **II.4. Desarrollo del discurso argumentativo por parte de jóvenes escolarizados**

### **II.4.1. Desarrollo discursivo en general**

Es innegable que la escolarización de un niño cambia su lenguaje en todos los niveles, como Hess (2010) afirma:

“El pequeño ahora adecua su habla al acento propio de la comunidad y desarrolla una conciencia fonológica, amplía su vocabulario y da nuevos matices a los

---

Halliday en 1985 y más recientemente por Johansson en 2009, ambos son estudios relacionados con la densidad léxica.

significados léxicos; su pragmática evoluciona para empezar a tomar en cuenta la perspectiva del otro y su pertenencia a un grupo social determinado” (p.27).

Todos los elementos mencionados anteriormente serán las herramientas que el niño utilizará para mejorar su discurso. Schiffrin (1994, citado en Alvarado, Calderón, Hess y Vernon, 2011) define el discurso como el conjunto de unidades (orales o escritas) de producción lingüística que son inherentemente contextualizadas. Por su parte, Karmiloff-Smith (1981) menciona que existen dos tipos de discurso, el conversacional y el extendido. El discurso conversacional se desarrolla en las etapas tempranas y se adquiere gracias a las interacciones comunicativas. El discurso extendido consiste en la elaboración de un texto mayor a la oración; la capacidad para producirlos comienza a adquirirse desde etapas tempranas pero su desarrollo continua hasta la adolescencia (Alvarado, et al, 2011; Berman, 2004; Hess, 2010; Nippold, 2007), puesto que es durante la escolarización cuando el niño terminará de desarrollar las habilidades que necesita para la elaboración de este tipo de discurso.

Para la presente investigación, el discurso extendido será el foco central. Se sabe que para producir un discurso extendido, es indispensable que cumpla con dos estándares: la coherencia y la cohesión. Diversos autores han hablado sobre estos dos conceptos (Alvarado et al., 2011; Calsamiglia y Tusón, 2007; Halliday y Hasan, 1976; Hickmann, 2004), y definen la coherencia como una característica subyacente del texto, la cual involucra elementos lingüísticos que deben relacionarse entre sí para que el discurso completo tenga un significado adecuado al contexto. Por su parte, la cohesión está dada por elementos sintácticos superficiales que brindan organización al texto y permiten que se consolide como una unidad completa.

Es durante los años escolares que el niño comenzará a desarrollar un tercer elemento del discurso extendido: los principios pragmáticos, para lo cual aprenderá a predecir lo que el otro espera de su producción, así como la importancia de que sus mensajes sean completos y relevantes para su oyente (Hess, 2010; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000; Ninio y Snow, 1996). Pellicer (2004, citada en González y Hess, 2012) afirma que la escuela tiene el gran reto de lograr que los alumnos usen funcionalmente la lengua, que aprendan a expresarse en auténticas

situaciones comunicativas reales y que lleguen a dominar las particularidades de los diferentes tipos de discurso con la finalidad de que en el futuro puedan comunicarse de manera eficaz en diversos contextos situacionales.

Hess (2010) menciona que la escuela es el lugar en donde el niño tendrá un contacto directo con la lengua escrita, gracias a la cual tomará conciencia de las diferencias entre lo oral y lo escrito, le enseñarán a identificar desde lo más básico y esencial en la escritura, que es la codificación y decodificación de las grafías, hasta el aprendizaje explícito de reglas gramaticales y tipos de textos. La escuela será también el lugar donde el pequeño tendrá acceso al registro propio de la lengua escrita, lo que le permitirá la realización de un discurso cada vez más planeado (Ochs, 1997 citado por Blanche- Benveniste, 1998), en el cual las marcas de oralidad deberán irse desvaneciendo conforme aumenten los años de escolarización.

Lamentablemente la realidad que se observa en las escuelas mexicanas coloca como una meta muy lejana el desvanecimiento de dichas marcas, ya que las actividades en el Programa de Estudios (2011) para la Educación Básica Secundaria, en el área de español, incluyen muy pocas actividades que promuevan la producción de textos orales y que muestren explícitamente a los niños y jóvenes cuáles son las características propias de lo que se expresa de manera oral, distinguiéndolas de aquellas que pertenecen a la expresión escrita.

Lo anterior se puede apreciar al revisar la conformación de los programas de Escuela Secundaria. El programa de cada grado se divide en cinco bloques, cada uno comprende tres diferentes ámbitos: estudio, literatura y participación social; el ámbito de estudio contiene 4 proyectos, mientras que los ámbitos de literatura y participación social abarcan 5 proyectos, al finalizar el año escolar el alumno habrá realizado un total de 14 proyectos escolares. Proyectos que tienen como objetivo dotar a los alumnos de las herramientas lingüísticas necesarias para la elaboración de diferentes tipos de textos (descriptivo, narrativo, argumentativo y expositivo).

A continuación se muestran los bloques de estudio del último grado de educación básica (3ro), grado escolar en el que se ubican los participantes del presente estudio, con el objetivo de ejemplificar lo expuesto con anterioridad.

**Imagen 1. Bloques de estudio del Programa de Estudio (2011) para jóvenes del último grado de Educación Básica Secundaria.**

BLOQUE	PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE POR ÁMBITO		
	ESTUDIO	LITERATURA	PARTICIPACIÓN SOCIAL
I	Elaborar un ensayo sobre un tema de interés.	Estudiar las manifestaciones poéticas en un movimiento literario.	Analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas
II	Participar en panel de discusión sobre un tema investigado previamente.	Elaborar y prologar antologías de textos literarios.	Análisis de diversos formularios para su llenado.
III	Elabora informes sobre experimentos científicos.	Analizar obras literarias del Renacimiento para conocer las características de la época.	Realizar un programa de radio sobre distintas culturas del mundo.
IV	Elaborar mapas conceptuales para la lectura valorativa.	Lectura dramatizada de una obra de teatro.	Elaborar una historieta para su difusión.
V		Elaborar un anuario que integre autobiografías.	Escribir artículos de opinión para su difusión.

En la imagen 1 se observan los 14 proyectos escolares que los jóvenes finalizando la Educación Básica deberán realizar durante el año escolar, de los cuales únicamente 2 promueven la producción discursiva oral. El primero se presenta en el bloque II en el ámbito de Estudio, “Participar en panel de discusión sobre un tema de investigación”; sin duda el hecho de que los estudiantes deban participar en un panel de discusión los condiciona a planear sus producciones orales antes de presentarla a sus compañeros, esto con el objetivo de que su participación sea lo más pertinente posible. El segundo proyecto se encuentra en el ámbito de Participación social, “Realizar un programa de radio sobre distintas culturas del mundo”; al igual que en el proyecto antes mencionado es posible observar que los estudiantes necesitan elaborar una producción planeada antes de realizar el producto final que presentarán a sus compañeros.

Aunado a esa predominancia del trabajo con lengua escrita en comparación con la baja dedicación a lo oral en el Programa de Estudio (2011), desde hace varios años se ha manifestado en México la gran preocupación por evaluar la comprensión lectora de los estudiantes a través de pruebas nacionales e internacionales como han sido la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y el Programa



Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estas evaluaciones no analizan otros elementos lingüísticos, pragmáticos y/o estilísticos que brinden información específica de la naturaleza del lenguaje que los estudiantes mexicanos construyen durante su estadía en la Educación Básica (Barriga, 2002; Hess, 2010); esto se debe a que todas las pruebas presentan reactivos de opción múltiple, por tanto, los alumnos no producen en ningún momento algún tipo de texto, ni escrito, y menos oral.

#### **II.4.2. Desarrollo de la argumentación**

Se esperaría que el paso por los distintos niveles escolares preparasen al niño para entrar en contacto con diversos tipos de textos, comenzando con aquellos que representan una menor exigencia de sus competencias lingüísticas como la descripción o la narración; después, principalmente en el nivel de Secundaria se debería comenzar una etapa en donde los textos exigieran que los escolares tuvieran un léxico más especializado y poseyeran un mayor dominio de sus habilidades discursivas y comunicativas. Un tipo de texto que presenta esa exigencia es el **argumentativo**.

Desde la teoría de la Nueva Retórica, el objetivo de la argumentación es ofrecer información a una audiencia con el objetivo de convencerlos de adoptar la misma postura que el hablante tiene y de realizar alguna acción. De manera muy similar, Álvarez (2010) define la **argumentación** como el acto de aportar razones para defender una opinión. La finalidad es ofrecer información lo más completa posible, a la vez que persuadir al lector mediante un razonamiento, lo que implica la relación entre lo lingüístico y las operaciones mentales (Piéraud-Le Bonniec y Valette, 1991).

Dentro de esta misma visión de la argumentación, Renkema (1999) habla sobre cuatro factores principales que resultan cruciales en cualquier proceso de persuasión: el primero es la fuente, en la cual el autor indica que las demandas hechas a la fuente tienen que ver con la credibilidad y los sentimiento que evoca; el segundo es el mensaje, el cual debe responder a cuestionamientos como qué argumentos elegir o en qué orden presentarlos; el tercero es el canal, el medio por

el cual se transmite el mensaje. Por último, el receptor, como su nombre lo indica, es quien recibe el producto final; para poder comprender con mayor claridad al receptor es necesario considerar qué bagaje tiene y cuál es su actitud inicial respecto del asunto que se argumenta, o bien qué tan involucrado está el lector u oyente con el tema. Estos cuatro factores tienen el objetivo de proporcionar ayuda al emisor con la finalidad de que su argumentación tenga el efecto deseado sobre su receptor, es decir, que al finalizar su argumentación el receptor adopte la postura que el emisor posee frente a un determinado tema o bien que realice una acción establecida por el mismo emisor.

En la actualidad, en los planes y programas escolares en México se decidió incorporar desde la Reforma Educativa Integral el enfoque de la Pragmadialéctica para la concepción y enseñanza de la argumentación (Educación Básica Secundaria, 2011). Desde este modelo la argumentación denota una actividad verbal (oral o escrita), cumple con un objetivo específico, es de carácter social pues el emisor pretende persuadir a su receptor (colectivo o individual) para que adopte la misma perspectiva y realice alguna acción (Van Eemeren y Grootendorst, 1984).

Para Van Eemeren y Grootendorst (1984), este enfoque brinda un foco de atención en cuatro aspectos importantes que caracterizan la Pragmadialéctica:

1. Externalización: la argumentación es un objeto concreto expresado por medio del lenguaje, el cual siempre está contextualizado.
2. Funcionalización: toda argumentación tiene una función y fin específico.
3. Socialización: la persuasión es una actividad comunicativa e interactiva.
4. Dialectificación: los argumentos permiten que los participantes alcancen una síntesis dialéctica que permita enriquecer a los involucrados.

De este modo, la función de la argumentación reside en explicar una verdad, la cual implica una visión racionalizada para influir en el interlocutor. La argumentación se dirige, por tanto, a la razón del receptor y con la finalidad de lograr una conclusión (Van Eemeren y Grootendorst y Snoeck, 2002).

Independientemente de que la argumentación sea vista desde el enfoque de la Nueva Retórica o desde la Pragmadiálctica, en el presente estudios se coincide con Álvarez (2010) en cuanto a su señalamiento de que este tipo de textos debe contener obligatoriamente tres partes: la tesis, que es la idea fundamental en torno a la que se reflexiona; el cuerpo argumentativo, en donde se exponen los argumentos para confirmar o rechazar la tesis; y las conclusiones.

Además, en este tipo de textos suelen aparecer términos técnicos correspondientes a la disciplina de la que se trata. Con ello se intenta evitar la polisemia y dotar de sentido unívoco a las unidades léxicas empleadas. Es en este punto donde se hacen imprescindibles las diferencias entre un discurso planeado y no planeado, pues los alumnos deben demostrar una proficiencia léxica para que su discurso sea lo más convincente y objetivo posible, para lo cual Lentin (1996) menciona que un usuario competente ajusta el uso de estas variantes enunciativas a las necesidades y los contextos discursivos, tanto en lo escrito como en lo oral.

En un experimento realizado por Ávila (1991), acerca de la densidad léxica y adquisición del vocabulario en niños y adultos, para observar dicha adquisición valoró la densidad léxica en textos argumentativos, tanto orales como escritos. En su investigación, los participantes de 10 años produjeron un promedio de 54.30 palabras diferentes por cada fragmento textual de 100 palabras, y los de 12 años, 55.99. En el caso de los participantes adultos, observó una progresión importante: los adultos entre los 17 y los 29 años, alcanzaron una densidad de 61.8; los de 30 a 49 años subieron a 62.30, y los de 50 años o más llegaron a 62.90, los promedios muestran los resultados tanto las producciones orales como escritas. Además, pudo constatar que la densidad de la lengua escrita era más alta que la de la lengua hablada, sobre todo en el caso de los adultos, pero no necesariamente en la misma medida en los niños, pues ellos aún no dominan a plenitud el registro escrito.

Como se puede observar en el estudio de Ávila (1991), a pesar de afirmar que la densidad léxica de los participantes se incrementa al igual que su edad, su metodología hace que se cuestionen los resultados obtenidos. Esto se debe a que Ávila menciona que para su análisis se basó en una muestra de 4,000 escritos, tema

libre, de niños de tercero a sexto grado de primaria y en 205 entrevistas orales en adultos que van desde los 17 hasta más de 70 años. El principal problema que podemos observar está en la cantidad de textos escritos, planeados y formales contra los que contrasta las entrevistas orales, no planeadas e informales. Ávila colocó ambas tareas en polos opuestos, por lo que sus resultados mostraron mayor riqueza léxica en los textos escritos ya que fueron pensados, elaborados, reelaborados y presentados, es decir, fueron textos planeados. Por otro lado, sus muestras orales representaron sin lugar a duda a una muestra no planeada, espontánea e informal donde el hablante no tuvo tiempo de planear su producción y en el cual el contexto compartido con su oyente lo libera de mantener una secuencia incluso lógica en su producción, un punto que podría ser controlado si tanto el oyente como el receptor compartieran un tema en el cual ambos fungen una participación de espectadores, como se observa en las muestras de la presente investigación.

En resumen, es posible concretar varias cuestiones. Primeramente, se confirma la importancia que en el campo educativo tiene el discurso argumentativo, ya que los estudiantes aprenden a utilizar este tipo de discurso en el contexto que ellos lo requieran, exponiendo su punto de vista y haciendo que su audiencia adopte la misma postura, o negociando con su interlocutor. En segundo lugar, es posible afirmar que una persona que posee un vocabulario extenso tendrá una capacidad comunicativa mayor frente a otro que sólo emplee un vocabulario restringido, lo que puede tener repercusiones en diferentes áreas del conocimiento más allá del lenguaje, como en rendimiento académico. Por todo lo anterior resulta de gran interés indagar sobre las diferencias en cuanto a la densidad y riqueza léxica que se puedan observar entre el discurso oral y escrito, planeado y no planeado, en textos argumentativos de estudiantes mexicanos del último nivel de educación básica, 3er. Grado de la Escuela Secundaria, considerado éste el nivel escolar promedio alcanzado por los mexicanos.

Se espera que los resultados permitan aportar datos relevantes a la problemática educativa del país, y que pueden servir para futuras investigaciones.

### **III. ESTUDIO EXPLORATORIO ANTECEDENTE PARA LA PROPUESTA PRINCIPAL**

#### **III.1. Presentación del proyecto que sirve de base al estudio exploratorio**

En este capítulo se expondrá el estudio exploratorio que se llevó a cabo con la finalidad de tener un primer acercamiento con las posibles diferencias entre dos producciones generadas por un mismo individuo, de un mismo tipo de discurso y sobre un mismo tema, pero vehiculizadas en la modalidad oral y en la modalidad escrita. Concretamente, el análisis fue realizado con el objetivo de comparar el vocabulario utilizado en el discurso oral y escrito de jóvenes escolarizados, de distintos niveles escolares, en sus discursos argumentativos, para determinar si utilizaban distintas formas o palabras para expresar una misma idea en función de la modalidad que se les solicitara.

Esta exploración se realizó sobre la base de datos generada en el proyecto de tesis de Licenciatura de López Trejo (2013). En dicho estudio, López Trejo (2013) abordó el uso de la subordinación en la habilidad lingüística argumentativa-persuasiva, observando la complejidad sintáctica en el discurso argumentativo de pre-adolescentes, adolescentes y adultos jóvenes de Querétaro. Se optó por trabajar con los textos argumentativos porque, además de sus implicaciones lingüísticas y cognitivas de las que ya se ha hablado en capítulos anteriores (Piérait-Le Bonniec y Valette, 1991), en este tipo de discurso se basan muchas de las prácticas escolares que permiten a los estudiantes apropiarse del conocimiento.

El objetivo de esa investigación consistió en analizar y comparar la complejidad sintáctica de textos argumentativos, orales y escritos, de un grupo de primer año de escuela secundaria, con textos del mismo tipo producidos por un grupo de adolescentes que acababan de entrar a la universidad y con un grupo de adultos de nivel de estudios de maestría. Para la generación de los textos se les planteó a los participantes una situación hipotética en la que el director de su escuela o facultad quitaría el acceso a internet porque consideraba que afectaba de manera importante

el desempeño escolar de los alumnos, y tenía que expresar su opinión al respecto. Para la producción oral, se les pedía que imaginaran si tuvieran la oportunidad de hablar con el director, ¿de qué manera lo convencerían para que cambiara de opinión? ¿Qué argumentos le expondrían? Para la producción escrita, se les agregaba que si el director no los recibiera en su oficina, escribieran una carta en la que expusieran las razones por las que el acceso a internet no debería restringirse. Todas las muestras, orales y escritas, fueron recopiladas en la misma sesión, la mitad de los participantes, hombres y mujeres, comenzaron con la modalidad escrita y la otra mitad con la modalidad oral. Posteriormente, las muestras se dividieron en cláusulas a partir de la propuesta de Berman y Slobin (1994), completada con lo señalado por Tallerman (1998).

Para la investigación de la tesis de maestría que aquí se ha venido exponiendo, se revisaron las producciones de los tres grupos, buscando primeramente las palabras que fueran diferentes entre los textos orales y escritos de cada uno de los participantes, pero que al mismo tiempo hicieran referencia al mismo tema en ambas producciones. Por ejemplo, una estudiante de licenciatura en su texto oral utilizó la palabra “receso” y en su texto escrito “tiempo libre” para hablar del mismo tema.

En el primer momento de este estudio preliminar no se diferenciaron por categoría gramatical las palabras analizadas. En las tablas que se muestran a continuación aparece la etiqueta del número de participante, su género (M para mujer, H para hombre), su escolaridad y se contrastan en columnas todas las palabras y las frases que hacían referencia a una misma idea del productor dentro de cada uno de sus textos (orales y escritos), sin distinción de categoría léxica ni gramatical.

### **III.2. Resultados del estudio exploratorio**

A continuación se muestran las tablas generales de consignas cruzadas para la contrastación del léxico encontrado en los dos tipos de textos argumentativos, el oral y el escrito, generados por cada uno de los participantes del estudio que sirvió por el análisis exploratorio. Es necesario recordar al lector que los datos expuestos

en las siguientes tablas comprenden todas las palabras y frases que hacían referencia a una misma idea del productor en sus discursos orales y escritos. En primera instancia se encuentran los resultados de la observación del léxico en los textos de los diez participantes de nivel de escuela secundaria (Tabla 2).

**Tabla 2. Tabla de consignas cruzadas de los alumnos de nivel Secundaria.**

SECUNDARIA	ORAL	ESCRITO
1-M Sec.	Utilizó léxico muy similar en ambas producciones	
2-M Sec.	-porque es una <i>fente importante de información</i>	-es una <i>gran fente</i> en la cual [eh]
3-M Sec.	Palabras similares en ambas producciones	
4-M Sec.	- <i>Vengo a hablarle de la opinión de.. mía sobre este lo del internet</i>	- <i>En mi opinión</i>
	-pues no vamos a poder a <i>ir</i> a eso a encontrar lo que vamos a buscar	-podríamos <i>acudir</i> a la biblioteca
5-M Sec.	No mostró palabras equivalentes en sus dos producciones	
6-H Sec.	-Director, yo sé que <i>va a quitar</i> el internet	-me enteré que usted <i>está decidido a quitar</i> el internet en la institución
7-H Sec.	Utilizó léxico muy similar en ambas producciones	
8-H Sec.	-le <i>pediría de favor</i> que no quitara el internet	-y bueno que <i>por favor</i> no lo quitara
9-H Sec.	-porque pues hay cosas que no se pueden <i>encontrar</i> en los libros	-porque hay cosas que no podemos <i>localizar</i> en los libros
10-H Sec.	- <i>me enteré</i> que usted está por quitar	- <i>yo me enteré</i> de que usted desea
	-el internet de esta <i>escuela</i>	-quitar el internet de esta <i>institución</i>

De manera general se puede destacar que solamente tres participantes (1-M Sec, 3-M Sec y 7-H Sec) utilizaron un léxico muy similar en sus dos producciones, y uno de ellos mostró un léxico diferente en cada una de sus producciones.

En la Tabla 3 se muestran los resultados de la observación de los textos generados por los diez estudiantes de nivel de licenciatura.

**Tabla 3. Tabla de consignas cruzadas de los alumnos de nivel Licenciatura.**

LICENCIATURA	ORAL	ESCRITO
1-M Lic.	-y en tiempos de <i>receso</i> {eh} permitimos el acceso a las paginas  -de solo <i>vetar</i> esas páginas  -porque [como] hay <i>gente</i> que la utiliza para bien  - <i>Mi petición es</i>	pero en <i>tiempo libre</i> restablecerla  -sino que solo podría <i>bloquear</i> esas páginas sociales durante clase  -por quitar el internet completamente, debido a la molestia de los maestros por el desinterés de los <i>alumnos</i> en clase.  - <i>Considero que</i>
2-M Lic.	-y me estoy presentando ante usted <i>con todo el respeto</i>  - <i>Hacerle saber</i> la opinión del grupo x horario matutino con motivo de su decisión  -de {de} <i>cancelar</i> el internet, el poder entrar a cualquier sitio web en esta facultad o universidad.  - <i>Sea completamente efectivo</i>	-Respetuosamente  -para <i>externarle</i> mi opinión en cuanto a la decisión  -en cuanto a <i>retirar</i> la señal inalámbrica de internet en la facultad.  -para <i>tornarlo efectivo</i> .
3-M Lic.	-entonces {no..} [o sea] {consideraría que} más bien le <i>pediría</i>  -que te <i>distraen</i> como [o sea] {en cuanto a} redes sociales	- <i>Le sugeriría</i>  -que podrían <i>ser distractoras</i> .
4-M Lic.	-ya que nos <i>da acceso</i> a mucha información no solo de México sino también internacional Quitarlo  - <i>Debería de pensar</i> más en aspectos positivos	-puesto que se <i>tiene acceso</i> no solo a información  -acerca de restringir el internet. <i>Debe considerar</i> lo positivo
5-M Lic.	- <i>Quitar</i> la parte del internet	-que la medida propuesta por usted <para promover el uso de la biblioteca "x"> <que versa sobre la <i>remoción</i> de la red de internet en la facultad > no asegura propiamente
6-H Lic.	-que las redes sociales van tomando hoy en día un <i>papel muy importante</i> en nuestra vida.	-que las redes sociales van <i>tomando auge</i> en estos días
7-H Lic.	-lo que quiere <i>hacer</i> con el internet, si es utilizada para fines <i>correctos</i>	-que pretende <i>realizar</i> si nuestro fin es el <i>indicado</i> .
8-H Lic.	No mostró palabras equivalentes en sus dos producciones, sus discursos fueron totalmente distintos.	
9-H Lic.	No mostró palabras equivalentes en sus dos producciones, sus discursos fueron totalmente distintos.	
10-H Lic.	-como para limitar su uso	-para no tener que caer en la limitación o en la cancelación de su uso.



Es interesante que entre las producciones orales y escritas de este grupo se hayan encontrado más diferencias que lo observado en las producciones de los participantes de nivel de escuela secundaria.

En la Tabla 4 están los resultados de lo observado en las producciones de los cinco participantes de nivel de maestría.

**Tabla 4. Tabla de consignas cruzadas de los alumnos de nivel Maestría.**

MAESTRÍA	ORAL	ESCRITO
1-M Matr.		
2-M Matr.	-que <esta distracción> justifique de ninguna forma la <i>negación</i> del servicio.  -Yo creo que debería considerar todas y cada una de las ventajas  -Yo lo invito  - a que tome en cuenta la opinión de todos <i>los alumnos</i>	Sin embargo, la distracción <que, para los alumnos, conllevan las nuevas tecnologías> no justifica, de ninguna manera, la <i>supresión</i> de esta.  -Le sugiero que <para tomar una decisión tan importante,> considere todas las ventajas  -Lo invito  -a tomar en cuenta las opiniones de <i>esta comunidad</i>
3-H Matr.	-Buenos días en atención <i>a la medida</i>  -acerca de restringir el <i>uso</i> a la internet por parte de los alumnos, personal docente y administrativo.  -que se reinstale <i>este servicio</i>	-y así mismo manifestarle mi opinión respecto <i>a la decisión</i>  - {eee} acerca de restringir el <i>acceso</i> a las redes sociales como fb, twitter, etcétera  -que se reinstale de inmediato el acceso <i>a la internet</i> ,
4-H Matr.	-que pretende <i>quitar</i> el acceso a l internet a los estudiantes	-en <i>cancelar</i> el acceso a este medio de comunicación
5-H Matr.	y que ello disminuye el <i>desempeño</i> académico de nosotros como estudiantes ...	-en que el uso inadecuado de las redes sociales afecta el <i>rendimiento</i> académico de los estudiantes.

Como se puede observar en los datos mostrados en las Tablas 2, 3 y 4, los estudiantes de nivel de escuela secundaria fueron los que mostraron un número menor de palabras y frases diferentes que hacen referencia a una misma idea en sus producciones orales y escritas; mientras que los estudiantes de licenciatura y maestría mostraron más elementos distintos que aluden una misma idea.

Para contar con datos más finos que permitieran establecer preguntas e hipótesis más concretas dentro del estudio principal, se procedió a realizar un contraste entre las producciones orales y escritas de aquellos individuos, cuyas producciones mostraron un mayor número de vocablos diferentes.

Los cambios encontrados en las diversas producciones se dividieron, ahora sí, por categoría gramatical, para poder facilitar su interpretación y tener información específica que guiara el planteamiento de preguntas e hipótesis para el estudio principal. En las Tablas 5, 6 y 7 se colocaron algunos ejemplos aleatorios de todas las categorías gramaticales encontradas, esto no significa que esos hayan sido todos los verbos, sustantivos, adjetivos o adverbios que los alumnos produjeron en sus muestras; en todas las tablas se muestra primero la palabra o frase tomada del discurso oral y posteriormente la del discurso escrito.

Por ejemplo, la participante de secundaria 4-M Sec. (ver tabla 5) utilizó el verbo *acudir* en su discurso oral y la perífrasis *poder ir* en su discurso escrito<sup>3</sup>.

**Tabla 5. Ejemplos contrastados entre las dos producciones de participantes destacados del grupo de nivel Secundaria.**

PARTICIPANTE	VERBOS	SUSTANTIVOS
4-M Sec.	Acudir- poder ir	
6-H Sec.	Ir a quitar- Decidir quitar	
10-H Sec.		Institución- escuela

En la Tabla 6 se puede apreciar que en las producciones contrastadas en el grupo de licenciatura la variedad de palabras es mayor que lo visto en el grupo de nivel de escuela secundaria.

**Tabla 6. Ejemplos contrastados entre las dos producciones de Participantes destacados del grupo de Licenciatura.**

PARTICIPANTE	SUSTANTIVOS	VERBOS	PERÍFRASIS VERBAL	ADJETIVOS	ADVERBIOS
1-M Lic.	Receso- libre Personas-alumnos	Bloquear-vetar Ser- considerar			
2-M Lic.	Respeto	Externar Cancelar- retirar Ser- tornarlo	Hacer saber		Respetuosamente Completamente
3-M Lic.		Pedir- sugerir			

<sup>3</sup> Para recordar el contexto en el que aparece cada elemento gramatical, ver las tablas 2,3 y 4.

		Distraer	Distract oras
4-M Lic.		Dar- Tener Quitar- suspender Pensar- considerar	
5-M Lic.		Remover- quitar	
6-H Lic.	Papel muy importante- auge		
10-H Lic.	Limitación	Buscar- Considerar Limitar	

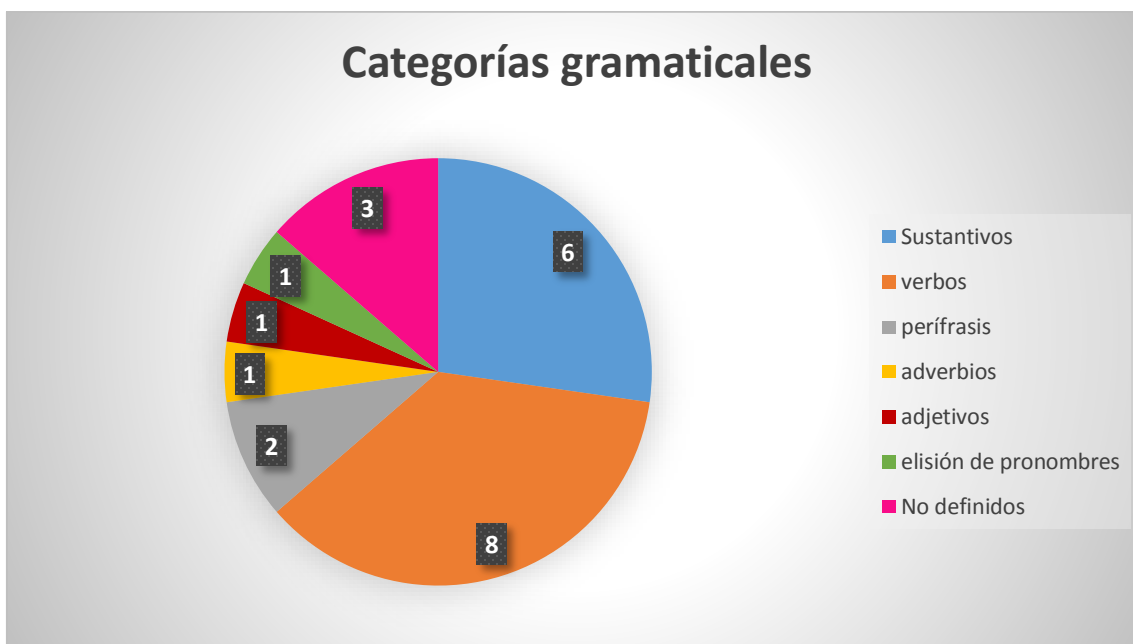
**Tabla 7. Ejemplos contrastados entre las dos producciones de Participantes destacados del grupo de Maestría.**

PARTICIPANTE	SUSTANTIVOS	VERBOS	PERÍFRASIS VERBAL	ADJETIVOS	PRONOM BRES
1-M Matr.		Quitar- bloquear			Yo lo invito- Lo invito
2-M Matr.	Negación- supresión Alumnos- comunidad	Creer- sugerir			
3-H Matr.	Decisión- medida El servicio- El acceso a internet	Considerar Solicitar- Proponer	Quisiera pedirle		
4-H Matr.		Quitar- cancelar		Adecuado- idóneo	
5-H Matr.	Desempeño- rendimiento				

A pesar de que los participantes de nivel de escuela secundaria sí mostraron cambios gramaticales en palabras y/o frases para referirse a una misma idea, no fue posible observar un cambio tan grande como el de los participantes de maestría y licenciatura. La categoría gramatical en la que se encontraron más elementos nuevos fue en los verbos, esto sucedió sin importar el nivel de escolaridad de los participantes.

A partir de los datos mostrados en las Tablas 5, 6 y 7 se generó una gráfica que presenta el porcentaje de palabras o frases que cambiaron entre las producciones orales y en las escritas, con base en la categoría gramatical a la que pertenecían las palabras y fenómenos lingüísticos que las afectaba, como la elisión.

**Gráfica 1. Distribución de las categorías y fenómenos que mostraron cambio los textos orales y escritos de los participantes con producciones destacadas.**



Como se observa en la Gráfica 1, la categoría gramatical que mostró más cambios entre los discursos orales y escritos de un mismo participante, los cuales hacían referencia al mismo tema o idea fue la de los verbos, cuyos cambios representan el 37% de los ejemplos obtenidos y mostrados en las tablas generales e individuales (1); la segunda categoría más productiva fue la de los sustantivos, pues el 27% de las muestras analizadas mostraron un cambio de palabras en esta categoría (2).

(1) remover / quitar

que versa sobre la **remoción** de la red de internet en la facultad. (5-M Lic.). Muestra escrita.

de **quitar** la parte del internet. (5-M Lic.). Muestra oral.

(2) escuela/institución

me enteré que usted está por quitar el internet de esta **escuela**. (10-H Sec.). Muestra escrita.

yo me entere de que usted desea quitar el internet de esta **institución** (10-H Sec.). Muestra oral.

Se encontraron, también, construcciones que fueron catalogadas como “no definidos”, las cuales conforman el 14% de los ejemplos encontrados en el estudio exploratorio, esta clasificación se debe a que a pesar de que se observó un cambio en la palabra o frase utilizadas no fue posible colocarlos en una categoría gramatical o un fenómeno lingüístico específico (como la elisión), puesto que la frase cambió por completo pero continuó haciendo referencia al mismo objeto y/o transmitiendo la misma idea en ambas producciones, como se muestra en (3).

- (3) papel muy importante / auge  
que las redes sociales van tomando hoy en día un **papel muy importante** en nuestra vida. (6-H Lic.) Muestra escrita
- que las redes sociales van tomando **auge** en estos días. (6-H Lic.) Muestra oral

Incluso se descubrió que el 9% de los ejemplos recabados mostraban un cambio de verbos a perífrasis verbal (4).

- (4) acudir/ poder ir  
podríamos **acudir** a la biblioteca. (4-M Sec.) Muestra escrita.
- pues no vamos a **poder ir** a eso a encontrar lo que vamos a buscar. (4-M Sec.) Muestra oral.

Por último, se registró que del total de ejemplos encontrados los adverbios tuvieron una variación de 5%, mientras que el 1% de los alumnos realizaron un cambio en adjetivos.

### III.3. Observaciones relevantes para el estudio principal

Gracias al estudio exploratorio, se pudo proceder a la elaboración de las preguntas de la investigación principal y de las correspondientes hipótesis. Fue posible determinar que los verbos y sustantivos fueron las categorías gramaticales que mostraron mayores cambios, es decir, los participantes utilizaron en su primera producción (oral o escrita) verbos o sustantivos que no retomaron en sus segundas muestras (oral o escrita), sino que hicieron uso de sinónimos para hablar del mismo tema o idea. Los resultados obtenidos en el estudio exploratorio concuerdan con lo expuesto por Halliday en 1985 en donde menciona que las palabras de clase abierta

(verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios) son las que muestran mayor variación en una lengua. Por tanto, con base en los resultados del estudio exploratorio y por lo mencionado por Halliday (1985) en el presente trabajo de maestría el análisis léxico se llevó a cabo en las palabras de clase abierta.

Por último, el análisis previo mostró que los alumnos de secundaria no presentaron una variación tan grande en el léxico utilizado en sus producciones, en comparación con los participantes de licenciatura y maestría, hecho que puede estar vinculado al proceso de adquisición y perfeccionamiento de habilidades discursivas en el que se encuentran, pues aunque ningún hablante deja jamás de desarrollar su lenguaje, diversas investigaciones (Arriaga, 2013; Ávila, 1988; Ávila, 1991; Berman, 2004; Hess, 2010; López Tejo, 2013; Nippold, et al., 2005; Nippold, 2007, Ravid, 2006; Ure, 1971) han demostrado que las habilidades lingüístico-discursivas incrementan con la edad y el nivel de educación de los participantes. En cuanto a proceso de adquisición y perfeccionamiento de habilidades discursivas en el que se encuentran los jóvenes que cursan el último grado de nivel básico escolar aún es lo poco explorado.

## IV. JUSTIFICACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO

El léxico desempeña un papel central en la adquisición del lenguaje (Dockrell y Messer, 2004; Ravid, 2004) por dos grandes razones. En primer lugar, el léxico es esencial para el desarrollo de la sintaxis, ya que las construcciones sintácticas dependen fundamentalmente de las palabras (de clase abierta) para el contenido; y en segundo lugar, cuanto mayor sea la aparición de las palabras de contenido, especialmente los sustantivos, mayor será la complejidad de la arquitectura sintáctica (Ravid, Van Hell, Rosado y Zamora, 2002).

Es debido a las diferencias que se observan entre el discurso oral y escrito, menos planeado y más planeado, que es motivo de interés estudiar la producción de los adolescentes, específicamente en el discurso argumentativo, ya que es una construcción discursiva (Piérait-Le Bonniec y Valette, 1991) cuyo desarrollo pleno se ubica en la adolescencia, debido a que su complejidad implica 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; complejidad que estudios como el de Hamilton (1990) han valorado a través de la densidad léxica.

También se debe recalcar que el discurso argumentativo es un tipo de texto que los jóvenes utilizarán a lo largo de toda su vida académica, por ejemplo, en la elaboración de ensayos, en la participación de debates, e incluso en el ámbito laboral en donde la situación amerite que convencen a su oyente sobre una postura que les favorecerá.

Para el presente estudio se ha considerado también el hecho de que cualquier individuo se ve sumergido primero en la tradición oral, por lo cual las estrategias discursivas orales serán predominantes ante las estrategias discursivas escritas, lo cual hasta el día de hoy se ha visto como desventaja en el ámbito escolar (Viv y Sienkewicz, 1990). Esto es posible observarse de forma explícita cuando se le pide a un alumno redactar un texto argumentativo coherente y significativo; al final nos

encontramos con la realidad de que los resultados no son por mucho lo que esperábamos.

Aunado a lo que se ve en aula, los resultados reportados en pruebas nacionales e internacionales siempre dejan ver los bajos niveles obtenidos por los escolares mexicanos respecto a la comprensión lectora debido a que estas pruebas realmente no analizan otros elementos lingüísticos, pragmáticos y/o estilísticos que brinden información específica de la naturaleza del lenguaje que los estudiantes mexicanos construyen durante su estadía en la Educación Básica (Barriga, 2002; Hess, 2010). Como ejemplo de esta situación se muestran los resultados de la prueba ENLACE 2013 aplicada a alumnos de nivel educativo básico en todo el país. Los datos muestran que a nivel de la Escuela Secundaria, del total de jóvenes evaluados, únicamente el 16.4% alcanzó un nivel de logro “Bueno” y “Excelente” en el área de Español. Del total de estudiantes de 1er grado, 16.2% de los alumnos obtuvo los niveles de logro antes mencionados, mientras de los alumnos de 3er grado sólo el 14.7% alcanzaron los niveles de logro superior (Mendoza Estrada y Zárate Gómez, 2016).

Los datos muestran un panorama alarmante ya que los estudiantes de 3er grado de Escuela Secundaria, quienes se encuentran finalizando la Educación Básica, se colocaron en niveles de logro por debajo de los alumnos de 1er grado, contrario a lo que se esperaría ya que estos estudiantes deberían poseer herramientas lingüístico-comunicativas que les permitan enfrentar los retos de los siguientes niveles académicos y de la vida social y laboral a la que se incorporarán al egresar de la Educación Básica. Es evidente que las dificultades que los estudiantes presentan en su desenvolvimiento académico y social se deben a que los jóvenes no han terminado de desarrollar sus estrategias lingüísticas y discursivas, tanto en la modalidad oral como en la escrita.

Es con base en lo antes mencionado que se considera urgente realizar estudios que permitan dar cuenta de cómo los jóvenes mexicanos escolarizados, que se encuentran a punto de concluir su educación básica, han logrado avanzar en el manejo de su lengua materna, en este caso de su léxico, para lograr discursos con mayor riqueza léxica que les permita hacer textos argumentativos mucho más efectivos.



Al finalizar el análisis se espera encontrar en las muestras del discurso planeado, textos que realmente hayan permitido enunciar verbalmente el propio pensamiento del alumno y no simplemente trazos de signos lingüísticos (Lentin, 1996). Por otra parte, si el alumno posee el dominio de un gran número de variantes enunciativas eso le permitirá también crear textos bien formados y completos el discurso no planeado.

Por último, al igual que Lentin (1996), se considera que el comienzo del fracaso escolar, especialmente en el aprendizaje de la lengua escrita, es ocasionado por un insuficiente funcionamiento del lenguaje. Esto genera una gran preocupación por los jóvenes mexicanos que se encuentran finalizando la educación básica, puesto que al terminar este nivel escolar las exigencias educativas, como es de esperarse, se incrementan y si los alumnos presentan deficiencias en sus producciones supuestamente más elaboradas su desempeño escolar se verá perjudicado.

## V. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA PARA EL PRESENTE ESTUDIO

Las preguntas que se establecieron a partir de la revisión de los antecedentes, del marco teórico y del estudio exploratorio fueron las siguientes:

Pregunta general

¿Cuáles son las diferencias que se observan entre el léxico utilizado en textos argumentativos, orales y escritos, no planeados y planeados, de alumnos del último grado de secundaria?

Preguntas específicas

- ¿Qué tipo de categorías léxicas cambian con mayor frecuencia cuando los estudiantes de último grado de secundaria argumentan una misma postura de forma oral o escrita, no planeada o planeada?
- ¿Cuáles son las categorías léxicas que mostrarán una variación mayor dentro del mismo tipo de discurso, no planeada o planeada?
- ¿Será posible observar un léxico menos elaborado y complejo en una producción no planeada que en la planeada? ¿O será más determinante la modalidad, oral versus escrita?

Los objetivos del presente estudio son:

- Analizar textos argumentativos de un grupo de adolescentes (3° de secundaria) para dar cuenta del tipo de categorías léxicas que más utilizan tanto en la modalidad oral como escrita, comparando dichas categorías no planeadas y planeadas.
- Determinar cuáles son las categorías léxicas que muestran cambios entre textos de un mismo productor.
- Analizar la complejidad léxica de los términos utilizados en cada modalidad, a fin de determinar distintos niveles de especificidad, formalidad, entre otros aspectos, de las palabras empleadas en los textos no planeados en contraste con los planeados.

Las hipótesis que se plantearon para la realización del presente estudio son las siguientes:

- Los alumnos mostrarán variación en el léxico utilizado en su producción argumentativa no planeada-oral en comparación con su producción planeada-escrita, con la cual habrá diferencias considerables.
- Los alumnos mostrarán variación en el léxico utilizado en su producción argumentativa no planeada-escrita en comparación con su producción planeada- oral, pero éstas diferencias no serán relevantes.
- Cuando a los alumnos se les proporcione un esquema, entre sus producciones no planeadas-orales/planeadas-escritas habrá mayores diferencias, mientras que en las producciones no planeadas-escritas/planeadas-orales las diferencias en los resultados serán menos relevantes.
- A partir de lo observado en el estudio exploratorio, la categoría léxica que mostrará mayores cambios, en sus discursos argumentativos en ambas modalidades, no planeados y planeados, serán los verbos.

## **VI. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO PRINCIPAL**

### **VI.1. Participantes**

Se recolectaron muestras argumentativas, orales y escritas, de 40 jóvenes finalizando la Educación Básica, provenientes de 2 escuelas privadas, urbanas de clase media, del Municipio de Querétaro.

Como en su momento se explicó, la justificación de enfocarse en la última fase de dicha etapa escolar se debe a que las habilidades utilizadas para la elaboración de discursos extendidos, como lo es el argumentativo, comienzan a adquirirse en etapas tempranas pero su desarrollo continúa hasta la adolescencia (Nippold, 2007), y la escolarización será la encargada de dotar a los niños de dichas habilidades.

Todos los participantes fueron seleccionados bajo los siguientes criterios:

- Poseer un promedio superior a 7.5 y asistir con regularidad a clases. Esto evitó que cualquier variable de desempeño escolar fuera relacionada con los resultados obtenidos.
- Mostrar un desempeño académico promedio, tomando en cuenta sus registros mensuales de calificaciones en donde se añadían comentarios de cada docente.

Una vez seleccionados, los participantes de cada escuela fueron divididos en dos grupos, con base en el orden de aplicación de las tareas. Esta organización dio un total de cuatro grupos a contrastar, A, B, C y D, con base en las particularidades de las tareas de producción que cada grupo llevó a cabo.

La escuela en donde se realizó la primera toma de muestras se identifica como Escuela 1, y ahí se conformaron el Grupo A y el Grupo B. Ambos grupos tenían el mismo número de participantes, 6 niñas y 6 niños, entre los 13 y 15 años.

La segunda toma de muestras se llevó a cabo en la que se identifica como Escuela 2. De manera similar a la primera toma de muestras, los participantes de la Escuela 2 fueron divididos en dos grupos, ahora identificados como el Grupo C y el Grupo D. Ambos grupos tenían el mismo número de participantes, 4 niñas y 4 niños, entre 13 y 15 años.

**Tabla 8. Distribución de los participantes por Escuela, grupo de producción y género.**

Escuela 1				Escuela 2			
24 participantes				16 participantes			
Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D	
6 niñas	6 niños	6 niñas	6 niños	4 niñas	4 niños	4 niñas	4 niños

## **VI.2. Tareas de producción**

Para llevar a cabo la toma de muestra de los participantes se planteó la siguiente situación hipotética:

“El director de una secundaria privada y muy estricta está decidido a expulsar a dos jóvenes homosexuales que fueron vistos besándose en el patio de la escuela”.

Esta situación hipotética ya había sido utilizada en las propuestas metodológicas de Godínez (2010) y García (2015). La consigna plantea un tópico polémico con la finalidad de que los participantes tomen una postura a favor o en contra e intenten convencer al director de coincidir con la postura que ellos consideran la más adecuada con base a sus argumentos.

También se decidió tomar en cuenta cuatro factores cruciales en cualquier proceso de persuasión, los cuales se controlaron para evitar lo más posible cualquier variable que pudiera afectar el estudio (Renkena, 1999):

- El receptor concreto: El Director de Secundaria para la producción planeada-escrita.
- La entrevistadora, como mediadora para la producción no planeada- oral.
- Una sola situación controversial.
- Dos canales de producción: oral, de forma no planeada o planeada, grabando un mensaje oral para el supuesto receptor concreto, y escrito, redactando una carta para dicho receptor.

### *VI.2.1 Prueba piloto*

Es necesario aclarar aquí que, precisamente, para la prueba piloto se utilizaron las consignas 1 y 2. Para dicho pilotaje se tomaron muestras de diez jóvenes finalizando

la Educación Básica (13-15 años), los cuales acudían a escuelas particulares, con características similares a las escuelas participantes definitivas. La prueba piloto tuvo como finalidad corroborar que las consignas fueran claras y promovieran el tipo de discurso argumentativo necesario para la investigación. Ninguno de los sujetos que realizaron la prueba piloto formó parte de la investigación que aquí se presenta.

### **VI.3. Toma de muestras**

Las muestras fueron recopiladas en cada una de las escuelas (Escuela 1 y Escuela 2); las sesiones en que se recogieron se llevaron a cabo de forma individual, es decir, cada alumno se reunía con la entrevistadora (la investigadora del presente estudio) en un salón de clases vacío, el cual fue asignado por la dirección de cada institución.

Los participantes fueron llamados a su entrevista por orden de lista, de este modo cuando el participante en turno terminaba su entrevista ya conocían quien debía acudir de inmediato con la investigadora. Una vez que los participantes arribaban al aula de las entrevistas, la entrevistadora se presentaba y les informaba que estaba recopilando opiniones sobre una situación que se había presentado en un colegio privado, muy estricto, del municipio de Querétaro; en ningún momento se les informó que la situación no era verdad, ni el objetivo de investigación; posteriormente, se les exponía la situación de la consigna *“El director de una secundaria privada y muy estricta está decidido a expulsar a dos jóvenes homosexuales que fueron vistos besándose en el patio de la escuela”*; al terminar de escucharla, los participantes comenzaban siempre con la producción de su argumentación no planeada y después con la planeada.

**Tabla 9. Distribución de las tareas de producción por grupo.**

	1ra producción	2da producción
Grupo A	Oral- no planeada	Escrita-planeada sin esquema
Grupo B	Escrita-no planeada	Oral- planeada sin esquema
Grupo C	Oral- no planeada	Escrita- planeada con esquema
Grupo D	Escrita-no planeada	Oral- planeada con esquema

Para evitar que el orden en que se recopilaron las producciones (primero no planeado -oral y después planeado- escrito, o viceversa) pudiera influir en los resultados obtenidos, se determinó que la mitad de los hombres y la mitad de las mujeres empezaran con una modalidad diferente. Esto significa que 20 participantes (hombres y mujeres) comenzaron exponiendo su punto de vista al director de manera oral, mientras que a los otros 20 se les pidió comenzar por la redacción de la carta. De este modo se trató de controlar la reelaboración del discurso de la que habla Blanche- Benveniste (1998). Por último, para evitar que el factor tiempo interviniera en la calidad de las muestras no se estableció un rango mínimo o máximo de duración para ninguna de las producciones y ambas muestras (orales y escritas) fueron elaboradas por cada participante el mismo día y en la misma sesión.

### **VI.3.1. Primera toma de muestras**

Al Grupo A, de la Escuela 1, se le pidió primero dar su opinión al *director* –supuesto receptor del mensaje- de manera oral, la cual se grababa utilizando una grabadora de voz. En su producción, los 12 participantes debían manifestarle al *director* si estaban de acuerdo o no con *su decisión de expulsar a dos jóvenes homosexuales que fueron vistos besándose en el patio de la escuela* y por qué (discurso no planeado-oral). Después se les planteó que en caso de que el *director* no tuviera tiempo de escuchar sus mensajes debían escribirle una carta exponiendo los argumentos a los que habían hecho alusión (discurso planeado-escrito), para ellos la entrevistadora les proporcionaba hojas extras para la creación de un borrador, que después de sus correcciones, concluiría en la carta que leería el director. También se incorporaron algunas frases, escritas en las consignas, con el fin de motivar la producción planeada-escrita, la cuales fueron: ¡Da lo mejor de ti!, ¡Esfuézate! y “No olvides que tu opinión será tomada en cuenta para la decisión final”, sin embargo todas las frases se les dijeron de forma oral ya que los participantes no tenían contacto con las consignas creadas.

A continuación se muestran las consignas creadas para la toma de muestras, como ya se mencionó sólo la entrevistadora (la investigadora del presente estudio) tenía contacto con dichas consignas.

**Cuadro 1. Consigna para el Grupo A de la Escuela 1.**

Discurso No-Planeado oral	Discurso Planeado escrito
<p>El director de una secundaria privada y muy estricta está decidido a expulsar a dos jóvenes homosexuales que fueron vistos besándose en el patio de la escuela.</p> <p>¿Qué le dirías a este director sobre su decisión de expulsarlos? ¿Estás de acuerdo? ¿Sí o no? ¿Por qué?</p>	<p>Tu idea me parece muy buena y creo que el Director de la escuela debería conocerla, pero para eso necesito que lo escribas en forma de una carta. De este modo yo podré compartirla con él.</p> <p>Toma el tiempo que necesites para planear tu discurso. No olvides que tus ideas deben ser claras y serán tomadas en cuenta para la decisión final del caso. Así que esfuérate y da lo mejor de ti.</p>

Por su parte, a los 12 participantes del Grupo B se les indicó primero que escribieran su opinión sobre la situación planteada (discurso planeado- escrito). Después se les mencionó que en caso de que el *director*, supuesto receptor, no tuviera tiempo de leer los mensajes escritos, debían grabar un mensaje oral. Para ello la investigadora les mencionaba la consigna expuesta en el cuadro 2 de forma oral, de igual forma que en la consigna 1 en cuanto la investigadora terminaba los participantes podían comenzar con su producción, en este caso primero realizaban su argumentación no planeada-escrita y posteriormente la planeada- oral.

**Cuadro 2. Consigna para el Grupo B de la Escuela 1.**

Discurso no planeado escrito (espontáneo)	Discurso planeado oral (después de haber escrito su mensaje)
<p>El director de una secundaria privada y muy estricta está decidido a expulsar a dos jóvenes homosexuales que fueron vistos besándose en el patio de la escuela.</p> <p>¿Qué le escribirías a este director sobre su decisión de expulsarlos? ¿Estás de acuerdo? ¿Sí o no? ¿Por qué?</p>	<p>Tu idea me parece muy buena y creo que el Director de la escuela debería conocerla, pero en caso de que no tuviera tiempo de leer los escritos, necesito que lo grabes en forma de un mensaje oral. De este modo yo podré compartirla con él.</p>



### **VI.3.2. Segunda toma de muestras**

Con el fin de controlar de mejor manera las variables vinculadas con la planeación, se decidió llevar a cabo un segundo muestreo generado con apoyo de guías explícitas que les sirvieran a los participantes para poder elaborar un mensaje mucho más claro en sus segundas producciones. Así, se acudió a la Escuela 2, y se trabajó con 16 jóvenes, organizados en dos grupos, Grupo C y Grupo D.

Para el Grupo C, la tarea de producción fue primero de forma oral-escrito y para el Grupo D su producción fue escrita-oral. Al igual que con los grupos A y B las producciones orales (no planeadas y planeadas) fueron grabadas con una grabadora de voz, pero a estos dos grupos se les proporcionó un esquema por escrito que les sirvió para elaborar su segundo mensaje, el cual era el planeado (escrito y oral), con mayor precisión; en ambos casos siempre la tarea no planeada se realizó primero.

A continuación se muestran los esquemas proporcionados a los participantes de los grupos C y D. La imagen 2 muestra la consigna para la producción escrita-planeada, mientras que la imagen 3 es la consigna que se les proporcionó por escrito a los participantes para la elaboración de producción oral-planeada.

**Imagen 2. Esquema agregado a la Consigna exclusivamente para el Grupo C de la Escuela 2. Discurso planeado escrito.**

Querétaro, Qro., \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2016

Estimado Director / A quien corresponda

PRESENTE

Párrafo 1. Escribe el saludo, debe ser un saludo respetuoso y no muy cariñoso ni familiar. Presentación del alumno: todos los datos que tú consideres necesarios para que el director te tome en cuenta, como nombre, edad, grado escolar y escuela a la que asistes. Motivo por el cual escribes la carta.

Párrafo 2. Enlista las razones por las cuales apoyas o no la decisión del director, con el fin de que éste acabe convenciéndose de tu posición y tome la misma postura que tú ante la situación.

Párrafo 3. Despedida igualmente respetuosa como el saludo.

Atte. (Nombre completo)

**Imagen 3. Esquema agregado para la Consigna exclusivamente para el Grupo D de la Escuela 2. Discurso planeado oral.**

1. Saludo respetuoso y no muy cariñoso ni familiar para el director.
2. Presentación del alumno: todos los datos que tú consideres necesarios para que el director te tome en cuenta, como nombre, edad, grado escolar y escuela a la que asistes.
3. Motivo por el cual escribes la carta.
4. Enlista las razones por las cuales apoyas o no la decisión del director, con el fin de que éste acabe convenciéndose de tu posición y toma la misma postura que tú ante la situación.
5. Despedida igualmente respetuosa como el saludo.

## **VI.4. Análisis de datos**

### **VI.4.1 Criterios de transcripción y segmentación**

Todas las muestras fueron transcritas en documentos de Word separados y codificadas por participante, tomando la propuesta de Berman y Slobin (1994), en la cual la unidad básica de análisis es la cláusula, definida como cualquier unidad que contenga un predicado unificado expresando una situación única (actividad, evento o estado). Por lo tanto, cada línea transcrita deberá ser considerada como una cláusula, incorporando también las oraciones agramaticales en caso de que se hubieran presentado. Para el análisis de los textos (escritos y orales) no fueron tomadas en cuenta las cláusulas que forman parte del protocolo de las producciones, por ejemplo el saludo, la presentación del alumno y la despedida; por tanto, únicamente se analizó el discurso argumentativo proveído por los participantes.

Para poder llevar a cabo una identificación óptima de los participantes se asignó a cada uno un código compuesto con la letra del grupo al que pertenecía, el número de participante que era y el orden en el que realizó la tarea de producción (O-E, oral no planeado-escrito planeado / E-O, escrito no planeado- oral planeado).

Ejemplos:

A1.O-E: Participante 1, Grupo A, producción oral no planeado-escrito planeado.

B6.E-O: Participante 6, Grupo B, producción escrito no planeado- oral planeado.

Una vez que las producciones fueron divididas en cláusulas en su totalidad, se separaron las palabras de contenido tomando como guía lo enunciado por Halliday (1985, citado en Johansson, 2009) quien indica que los elementos considerados léxicos o palabras de contenido refieren a los verbos, sustantivos y adjetivos calificativos. Esta definición se complementa con la presentada por Ávila (1991) y López-Morales (2011) quienes sostienen que los adverbios también deben ser considerados como elementos léxicos. Para poder establecer que los adjetivos fueran realmente de naturaleza calificativa y los adverbios no estuvieran cumpliendo

otra función, se consultó la versión impresa del Diccionario esencial de la lengua española (2006).

Posteriormente se contabilizaron las palabras totales de las muestras (N), las palabras léxicas o nocionales (PN), los vocablos (V) y los tipos léxicos (T). Los vocablos son las unidades léxicas diferentes en relación con las palabras nocionales (PN) (Ávila, 1991) y los tipos Léxicos son las unidades léxicas diferentes en relación con los vocablos.

Después de haber definido por completo las unidades de análisis, el muestrario se condensó en una base de datos realizada en Excel (ver imagen 4). Dicha base contenía, en columnas separadas, el código de cada participante, el número total de cláusulas por producción, el total de palabras de cada discurso, las palabras nocionales (PN), vocablos (V) , tipos léxicos (T) de las palabras de contenido

Imagen 4. Organización de las categorías registradas y los indicadores de riqueza y diversidad léxica en la base de Excel.

CLASIFICACION	PARTICIPANTE	CLASIFICACION	PALABRAS	N. NOCIONALES PN	NOVELAS	V	N. VOCABLOS	N. TIPOS LEXICOS T	N. PALABRAS	N. VOCABLOS	N. TIPOS LEXICOS	PN	PN %	V	V %	T	T %	N. PALABRAS	N. VOCABLOS	N. TIPOS LEXICOS
PROFESOR DE INGENIERIA	P10-D-001		100	50	10	20	15	10	100	50	10	50	50	20	20	10	10	100	50	10
PROFESOR DE INGENIERIA	P10-D-002		100	50	10	20	15	10	100	50	10	50	50	20	20	10	10	100	50	10
PROFESOR DE INGENIERIA	P10-D-003		100	50	10	20	15	10	100	50	10	50	50	20	20	10	10	100	50	10
PROFESOR DE INGENIERIA	P10-D-004		100	50	10	20	15	10	100	50	10	50	50	20	20	10	10	100	50	10
PROFESOR DE INGENIERIA	P10-D-005		100	50	10	20	15	10	100	50	10	50	50	20	20	10	10	100	50	10

Una vez obtenidos los datos de palabras nocionales, vocablos y tipos léxicos se utilizaron las fórmulas propuestas por Ávila (1991), Giraud (1954) y López Morales (2011) para calcular la riqueza y densidad léxica en textos de diferentes longitudes. A continuación se muestra el orden de aplicación de cada fórmula:

## Paso 1

Para obtener el primer indicador, identificado con las siglas **PN** (palabras nocionales), se tomó en consideración la fórmula de Giraud (1954) para calcular la riqueza léxica de las producciones. La fórmula toma en cuenta palabras nocionales (sustantivos, adjetivos calificativos, verbos y adverbios) y gramaticales (artículos, preposiciones, conjunciones, pronombres y adjetivos no calificativos) representados por **V**. La extensión del texto se representa por **N**. Se decidió utilizar esta fórmula para que no quedaran fuera del conteo total de palabras los elementos gramaticales.

- Fórmula para calcular riqueza léxica utilizando tanto palabras nocionales como gramaticales

$$R=V / N$$

## Paso 2

El segundo indicador, identificado con la letra **V** (vocablos), del autor López Morales (2011) mide la riqueza léxica y diversidad léxica de un texto utilizando dos fórmulas diferentes. La primera toma en cuenta el porcentaje de vocablos (**V**) y la segunda mide el intervalo de aparición en el texto de palabras de contenido semántico nocional el cual fue identificado con las siglas **IAT**.

- Porcentaje de vocablos

Primeramente se debe establecer el porcentaje de vocablos (**PV**), los cuales se presentan en la casilla **V**. Para obtenerlo se debe multiplicar el total de vocablos (**V**) por cien y dividirlo entre el total palabras del texto (**N**). En el presente trabajo la fórmula se siguió al pie de la letra, pero para mantener un solo formato en las cifras se omitió la multiplicación por 100; sin embargo, esto no afecta el resultado de ninguna forma.

$$PV = \frac{V \times 100}{N}$$

- Intervalo de Aparición en el Texto de Palabras de Contenido Semántico Nocional (IAT)

Posteriormente se determina el intervalo de aparición de palabras de contenido en el texto. En éste a mayor número de palabras nocionales, menor es el intervalo, lo que se interpreta como mejor índice de riqueza léxica. Por lo tanto en las muestras de los participantes se espera un valor menor en su segunda producción (planeada) que en su primera producción (no planeada). El resultado se obtuvo de la división de palabras totales (N) entre las palabras nocionales (PN).

$$IAT = \frac{N}{PN}$$

### Paso 3

Por último, se obtuvo la densidad léxica de las producciones de cada participante, identificado con la letra **D**. Esta fórmula fue recuperada de Ávila (1991). La densidad léxica se obtiene al dividir el número de tipos léxicos (T) entre el número de palabras totales (N).

- Fórmula para calcular la densidad léxica

$$D = T / N$$

El uso de los indicadores antes mencionados permite realizar un análisis minucioso en las muestras no planeadas y planeadas de los participantes. A partir de los indicadores de riqueza y diversidad léxica, se identificaron las producciones de los participantes que en la segunda instancia incrementaron estas dos variables y el intervalo de aparición de palabras de contenido (IAT).

En la imagen 5 se ejemplifica la base de datos de Excel creada a partir de los resultados obtenidos por los índices de riqueza y densidad léxica.

**Imagen 5. Clasificación de las muestras a partir de los cambios en los índices de riqueza y diversidad léxica en la base Excel.**

	N	PALABRAS NOCIONALES	VOCABLOS	TIPOS	PN	V	D	IAT
A1.O-E	123	43	36	31	0.350	0.292	0.252	2.860
A1.O-E	108	51	42	37	0.472	0.389	0.343	2.118
	N	PALABRAS NOCIONALES	VOCABLOS	TIPOS	PN	V	D	IAT
A2.O-E	49	23	19	17	0.469	0.388	0.347	2.130
A2.O-E	102	41	40	36	0.402	0.392	0.353	2.488
	N	PALABRAS NOCIONALES	VOCABLOS	TIPOS	PN	V	D	IAT
A3.O-E	68	24	19	17	0.353	0.279	0.250	2.833
A3.O-E	187	61	52	40	0.326	0.278	0.214	3.066
	N	PALABRAS NOCIONALES	VOCABLOS	TIPOS	PN	V	D	IAT
A4.O-E	116	54	33	29	0.466	0.284	0.250	2.148
A4.O-E	250	112	85	69	0.448	0.340	0.276	2.232
	N	PALABRAS NOCIONALES	VOCABLOS	TIPOS	PN	V	D	IAT
A5.O-E	94	34	30	26	0.361	0.319	0.276	2.765
A5.O-E	153	58	49	46	0.379	0.333	0.301	2.638
	N	PALABRAS NOCIONALES	VOCABLOS	TIPOS	PN	V	D	IAT
A6.O-E	89	37	29	25	0.416	0.326	0.281	2.405
A6.O-E	213	99	74	61	0.465	0.347	0.286	2.152
	N	PALABRAS NOCIONALES	VOCABLOS	TIPOS	PN	V	D	IAT
A7.O-E	120	36	34	29	0.300	0.283	0.242	3.333
A7.O-E	133	51	44	38	0.383	0.331	0.286	2.608
	N	PALABRAS NOCIONALES	VOCABLOS	TIPOS	PN	V	D	IAT
A8.O-E	82	32	27	24	0.390	0.329	0.293	2.563
A8.O-E	378	149	109	88	0.394	0.288	0.233	2.537

En la base de datos de Excel (imagen 5), se señalaron con verde las muestras de los participantes cuya segunda instancia mostraron indicadores de riqueza y diversidad léxica más altos que los de su primera instancia, pero un IAT menor. En rojo, se marcaron las muestras en donde la segunda instancia arrojó indicadores de riqueza y diversidad léxica más bajos y, coherentemente un IAT mayor. En amarillo se dejó las muestras que no mostraron ningún cambio entre la primera y segunda instancia.

El análisis cualitativo se aplicó solamente sobre las diferencias encontradas entre las muestras que evidenciaron cambios positivos, bajo los parámetros anteriores, en sus segundas producciones.

#### **VI.4.2. Descripción del análisis estadístico**

Para el análisis estadístico del presente estudio las variables independientes a considerar fueron la modalidad (oral-escrito) y el tipo de discurso (no planeado-planeado); mientras que las variables dependientes que se analizaron fueron la cantidad de tipos léxicos (unidades léxicas diferentes en relación con los vocablos) encontrados.

##### *V.4.2.1. Prueba de normalidad de los datos*

En primer lugar se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-wilk tanto al muestrario obtenido de la Escuela 1, grupos “A” y “B”, como al que se consiguió en la Escuela 2, grupos “C” y “D”. Sin embargo, únicamente las muestras de los 24 participantes de los grupos “A” y “B” presentaron una distribución normal. Esto se detalla en el primer apartado del capítulo de Resultados.

##### *VI.4.2.2. Pruebas paramétricas*

A partir de la prueba de normalidad de Shapiro-wilk, se procedió a aplicar un ANOVA de medidas repetidas utilizando el programa Statical Package for the Socail Sciences (SPSS) (Norušis, 1986), con el fin de observar si existían o no diferencias en los tipos léxicos intra-sujetos e inter-sujetos, y si existía o no existía interacción entre los grupos “A” y “B”. Esta prueba se realizó para observar si cambiaba la diversidad de los tipos léxicos en las segundas producciones de los participantes.

En las ANOVAS de medidas repetidas se analizó cada categoría gramatical (verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios) por separado en relación a la aleatoriedad, es decir, al orden en el cual los participantes realizaron sus producciones (Grupo A, oral no planeado- escrito planeado / Grupo B, escrito no planeado- oral planeado).



### **VI.4.3. Descripción del análisis cualitativo**

A partir de los resultados estadísticos sobre los datos cuantitativos de lo obtenido en el primer muestreo, se decidió valorar los cambios cualitativos que se evidenciaron en las categorías más productivas: los verbos y los sustantivos.

#### *VI.4.3.1. Verbos*

Para analizar la naturaleza de los tipos de verbos que mostraron diferencias entre las primeras y las segundas producciones, y que por el aumento en los indicadores de riqueza y diversidad léxica entraron al conjunto de muestras destacadas –en la base de datos identificadas con el color verde–, se recurrió a la propuesta de Albertuz (2007), quien a su vez se basa en el proyecto ADESSE, que consiste en la elaboración de una base de datos de verbos y construcciones verbales, realizando un análisis sintáctico y semántico de un corpus del español actual<sup>4</sup>.

En la base de datos en ADESSE se determinaron etiquetas que establecieran correlaciones entre la función semántica y sintáctica en el nivel de las estructuras clausales de unidades verbales. Los autores del proyecto optaron por mantener un nivel intermedio de abstracción intentando que las etiquetas fueran relativamente transparentes.

En cuanto a los presupuestos teóricos, los investigadores se situaron en la línea funcionalista que ha orientado la elaboración de la base de datos. Además, consideran que la estructura básica de la cláusula es el resultado de la integración de dos tipos de significados entre los que debe existir una relación de compatibilidad (García-Miguel, 1995), lo que lleva a la adopción de una perspectiva semántico-conceptual y relacional. De este modo, se establecieron clases y subclases verbales identificando las áreas de experiencia o dominios cognitivos conceptualizados primariamente por los verbos, lo que se revela tanto en el núcleo semántico de sus designaciones como en el tipo de relaciones semánticas que éstas mantienen con el verbo.

---

<sup>4</sup> ADESSE. Alternancias de diátesis y esquemas sintáctico-semántico del español (Universidad de Vigo): <<http://adesse.uvigo.es>>

En cuanto a los usos de datos sintácticos, además de asociar cada clase verbal con un conjunto inicial de papeles semánticos, las relacionaron con algunas construcciones sintáctico-semánticas típicas, frecuentes para ciertas clases de verbos. Por ejemplo, en la clasificación *cambio: modificación* están integrados verbos tan distintos como *romper* y *ablandar*.

La Tabla 9, la cual se muestra a continuación, reproduce la estructura de la clasificación actual utilizada en ADESSE, incluyendo ejemplos de verbos pertenecientes a cada una de las clases. La clasificación consta en principio de dos niveles básicos en relación jerárquica: la clase y la subclase. El primer dígito de la clase remite a *macroclases*, en parte coincidentes con los seis tipos de procesos descritos por Halliday (1985). También se reconoció en todas las clases una subclase GENERAL. En ocasiones esta subclase es la representante prototípica de la clase y contiene por ello el mayor número de verbos.

**Tabla 10. ADESSE: Clases verbales.**

Macroclase	Clase	Subclase	Ejemplos
Mental	Mental General	General	sentir
	Sensación	Volición	gustar, querer, doler
	Percepción	General	ver, escuchar
	Cognición	General	pensar, entender
		Conocimiento	saber, recordar
		Creencia	crear, opinar
	Elección	General	decidir, elegir
Relacional	Atribución	General	ser, estar, quedar
		Relación	equivaler, representar
		Propiedad	estar, dejar
		Medida	valer, costar
		Apariencia	parecer
		Denominación	llamar, nombrar
		Cambio de estado	poner(se), hacer(se)
	Posesión	Adquisición	conseguir
		Transferencia	recibir
Material	Espacio	General	mover
		Desplazamiento	ir, llevar
		Localización	estar, poner
		Postura-posición	sentar, agachar
		Orientación	señalar, orientar
		Manera movimiento	aletear, mecer
		Unión	juntar, añadir
	Cambio	General	pintar, cocinar
		Creación	crear, fabricar
		Modificación	romper, cambiar, secar
		Cuidado corporal	lavar, cepillar, vestir
		Dstrucción	destruir, eliminar
	Otros hechos	Meteorología	llover, amanecer
		Emisión	emitir, brillar
		Control	agarrar, coger, soltar
		uso	usar, aprovechar
		Consumo	gastar, agotar
Sustitución		reemplazar, sustituir	
actividad		trabajar, actuar	
Competición		luchar, vencer	
Comportamiento	General	fingir, portar(se)	
	Fisiología	llorar, orinar	
	Ingestión	comer, beber	
	Relaciones sociales	visitar, casar	
Verbal	Comunicación	General	decir, hablar
		Petición	mandar, pedir
	Valoración	General	criticar, felicitar
	Emisión de sonido	General	cantar, ladrar, aullar
Existencial	Existencia	General	haber, ocurrir
	Fase-tiempo	Fase	emepzar, acabar
		Tiempo	durar, retrasar
Modulación	Causación	General	hacer
		Introducción	incitar, ayudar
		Permiso	dejar, permitir
		Obligación	obligar, imponer
	Disposición	General	tratar, atreverse
	Aceptación	General	aceptar, rechazar
	Verbos de apoyo	General	dar, hacer

Las dificultades para establecer con precisión los límites entre los dominios y marcos cognitivos que justifican el reconocimiento de clases y subclases derivan del hecho de que éstos se obtuvieron por generalizaciones a partir del análisis del significado de los verbos, siendo éste con frecuencia multidimensional y flexible.

En consecuencia, a la hora de tratar de determinar el significado de un verbo, y por lo tanto de establecer el marco conceptual que evoca, en ADESSE se intentó identificar el significado básico perfilado, aislándolo en la medida de lo posible de la influencia del contexto.

Para la clasificación de los 109 tipos de verbos diferentes registrados en las muestras analizadas, se utilizó la base de datos ADESSE para localizar las definiciones de cada verbo y su clase, como se ejemplifica a continuación (véase Anexo para el listado completo):

1. Abarcar: Extenderse [una cosa] de manera que alcanza o comprende dentro de sí [otras]. (Atribución)
2. Abrir: Separar lo que está tapando una abertura, para que ésta quede libre. (Cambio)
3. Aceptar: Admitir o recibir voluntariamente [algo]. (Causativo)
4. Aclarar: Explicar, poner en claro verbalmente. (Comunicación)
- .....
27. Dañar: Causar mal, provocar un cambio negativo. (Cambio)
28. Dar: Hacer tener, proporcionar, ofrecer. (Posesión)
29. Decidir: Elegir, seleccionar, decantarse por una opción frente a otras. (Cognición)
30. Decir: Expresar con palabras. (Comunicación)
31. Dejar: Suspender una actividad, acción o actitud. (Existencia)
- .....
105. Tomar: Considerar, asumir una idea o hecho de una forma determinada. (Cognición)
106. Traer: Trasladar hasta donde se encuentra el hablante. (Espacio)
107. Tratar: Intentar hacer algo. (Dispositivo)
108. Ver: Verse [alguien o algo] [en cierto estado. Estar de la manera que se expresa. (Percepción)
109. Vestir: Poner o llevar puesta [ropa]. (Cambio)

Con base en estas definiciones y clasificaciones se desglosó la variedad cualitativa de los diversos tipos de verbos, contrastando aquellos que aparecían exclusivamente en una de las dos muestras generadas por los participantes destacados. Por tanto, en la imagen 6, que se muestra a continuación, se puede observar la distribución empleada en donde cada color diferente representa una categoría verbal diferente.

**Imagen 6. Análisis cualitativo de los tipos de verbos en la Base de Datos.**

	VERBO	Proceso Mental	Relacional	Materia	Conducta	Verbal	Existencial	Modulación	Contexto	VERBO	Mental	Sensación	Percepción	Cognición	Ambuición	Poseción	Espacio	Cambio	Hecho	Comportamiento	Dominación	Estimulo	Causativo	Dispositivo	Vb de apoyo	
AIDE	Oral	Mental	Sensación	Percepción	Cognición	Ambuición	Poseción	Espacio	Cambio	Hecho	Comportamiento	Dominación	Estimulo	Causativo	Dispositivo	Vb de apoyo										
PUES ES QUE	entrar																									
a llamar a sus	llamar																									
OSEA PODER	potenciar																									
que tal vez el d	potenciar																									

### VI.4.3.2. Sustantivos

Para el análisis cualitativo de los sustantivos se tomó como base la Escala de sustantivos diseñada por Ravid (2006). Se trata de una forma de clasificación de sustantivos en su contexto textual desde dos puntos de vista. Como una herramienta RANKING, asigna una puntuación de 1 a 10 en una escala de 10 sustantivos, pasando del primero al tercer orden nominal, de forma individual. Los sustantivos concretos se ubican en los niveles más bajos, y la escala aumenta categóricamente colocando en los niveles superiores a los sustantivos más abstractos.

Al mismo tiempo, la escala de Sustantivo es también una herramienta de CLASIFICACIÓN, ya que clasifica sustantivos por su contenido semántico-pragmático con respecto al género y tema del texto. Desde esta perspectiva, el ranking es menos importante que la clasificación por contenido. Así que los rangos en la escala se denominan comenzando por los NIVELES o CATEGORÍAS inferiores, dependiendo del contexto de análisis. La escala propuesta contiene ejemplos para cada nivel, traducido de la base de datos de hebreo o tomado de la base de datos inglés del proyecto correspondiente (Ravid, 2006).

En la Tabla 11 se muestra la clasificación propuesta por Ravid, así como los ejemplos de cada categoría.

**Tabla 11. Clasificación de los sustantivos en la propuesta semántico-pragmática de Ravid (2006).**

Nivel	Categoría	Explicación	Ejemplos
1	Sustantivos concretos (Lyons, 1977)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Genuinamente concretos, sustantivos contables.</li> <li>Sustantivos que designen personas específicas en el texto. (también en nivel 5)</li> </ul>	Mochila, pelota, bicicleta, puertas, jarra, regla, folder. Un niño (de mi clase).
2	Nombres propios (Lyons, 1977)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nombres propios para designaciones individuales. Para personas, animales o cosas.</li> </ul>	Racheli, Shany, Tiffany.
3	Colectivos/ Locación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sustantivos con una relación intrínseca entre la locación y el colectivo (Langacker, 1991).</li> <li>Convencionales</li> <li>Léxicos específicos referentes a un grupo, los cuales pueden pertenecer a un registro mayor. Poseen diferencias lingüísticas que se correlacionan en diferentes ocasiones (Ferguson, 1994, p.16).</li> </ul>	Librería (dependiendo del contexto)  Armada, negocios, campamento, clase, ciudad, club, familia, orquesta, escuela. Administración, comunidad, culto, ambiente, generación, gobierno, instituto, población, sistema.
4	Sustantivos de roles	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sustantivos que hacen referencia a roles sociales. Los cuales pueden denotar relaciones con una persona o institución.</li> <li>Son sustantivos menos específicos y más abstractos.</li> <li>Este nivel también incluye un registro más alto, sustantivos de roles específicamente léxicos.</li> </ul>	Primo, consejero, reina de la clase, vecino o pupilo.  Madre, padre, hermano, maestro, entrenador, cita, conductor, guía, pensionista, director, padres, compañero de habitación, soldado, padrastra, esposa. Quiropráctico, compañero de trabajo, decano, empleado, miembro, músicos, rival, compañero, atleta, jefe de equipo.
5	Sustantivos genéricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacen referencia a personas o cosas en general (Foley y Van Valin, 1985). Los referentes sintácticos y temporales son muy importantes<sup>1</sup>.</li> <li>Pronominales léxicos</li> <li>Esta es la única categoría en donde los pronombres indefinidos son incluidos a pesar de no ser pronominales léxicos.</li> </ul>	Chicos, individuos, personas, cosas.  Cada uno, todos, algo. Nadie y alguien.
6	Sustantivos temporales (Lyons, 1977)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sustantivos que designan unidades temporales<sup>2</sup>.</li> </ul>	Minutos, horas, meses
7	Sustantivos de eventos (Lyons, 1977)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Designa sustantivos que hacen referencia a eventos con una duración en el contexto<sup>3</sup>.</li> </ul>	Batalla, clases (lecciones), casos, eventos, juegos, almuerzo, fiesta, sesión, examen, triatlón, terapia. La historia (se terminó), (durante) la película, (el juego) de fútbol, (ir a un) espectáculo.
8	Sustantivos abstractos imaginables (imageable) (Lyons, 1977)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estos son sustantivos abstractos pero observables e imaginables (Nitto, Suehiro y Hori, 2002).</li> <li>Sustantivos contextualizados e imaginables, menos abstractos.</li> <li>Sustantivos abstractos que aparecen en el contexto de expresiones lexicalizadas y metafóricas.</li> <li>Expresiones prefabricadas y estáticas.</li> </ul>	Examen (examen de papel), golpes, patadas, rasguños, gritos.  (Le susurré) la respuesta.  El camino hacia la paz.  (Soplar algo fuera de) proporción, (difundir en la misma) longitud de onda, (darle sus) patadas, (en una forma) negativa, (mantener bajo) control, (sin) opción, (hacerlo) aporósito, (llegar a) la conclusión, (fuera de) control.
9	Sustantivos abstractos <sup>4</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Son genuinamente abstractos y no imaginables (Langacker, 1991).</li> </ul>	Autoridad, carrera, desafío, personaje, dignidad, dimensiones, disciplina, sentimiento, fatiga, retroalimentación, armonía, opinión, neumonía, poder, relación sentimental, religión, respeto, teorías, tema, señal, estándar, estilo, problema, alegría, orgullo.
10	Derivados de sustantivos abstractos <sup>5</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estos sustantivos abstractos son derivados de verbos, adjetivos y otros sustantivos.</li> </ul>	Molestia, comportamiento, comunicación, confrontación, discusión, facilidad, intervención, negatividad, prejujuamiento, presión, separación, supervisión, tolerancia, desagradable.

En la base de datos en Excel, la clasificación fue establecida como se muestra a continuación:

**Imagen 7. Contraste entre las muestras primera y segunda del participante A1.O-E, ejemplo de los casos que evidenciaron cambios positivos.**

	Muestra 1 (Oral)										Muestra 2 (Escrita)											
	SUSTANTIVO	Concretos	Propios	Colectivos/locación	Roles	Genéricos	Temporales	Eventos	Imaginables	Abstractos	Derivados de sust. Abstractos	SUSTANTIVO	Concretos	Propios	Colectivos/locación	Roles	Genéricos	Temporales	Eventos	Imaginables	Abstractos	Derivados de sust. Abstractos
A1.O-E	Oral	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Escrito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
que es su de los	chavo	1										asunto	1									
	dicho											carta	1									
	decisión											chico										
	director											chatarro										
	escuela											escuela										
	hombre											hipoteca										
	homosexualidad											papa										
	mujer											persona										
	padre											regla										
	tiempo											relación										

Como el título de la imagen 7 lo indica, el propósito de este tipo de tablas comparativas en la base de datos de Excel es mostrar el contraste entre la primera y segunda muestra del participante 1 Grupo A cuya producción fue primero oral-no planeada y después escrita-planeada. Dicha imagen deber ser interpretada de la siguiente forma: en el extremo izquierdo, se encuentran los sustantivos producidos por el participante en su primera muestra (oral-no planeada), mientras que en el extremo derecho es posible observar los sustantivos producidos por el mismo participante en su segunda muestra (escrita-planeada).

Cada uno de los colores que se aprecian identifica un nivel diferente en relación con la clasificación realizada por Ravid (2006).

## **VII. RESULTADOS**

En un primer apartado se presentan los resultados de los análisis aplicados a los datos obtenidos de la primera toma de muestras, en la Escuela 1, y por ende de los Grupos A y B, es decir, de los datos arrojados por las producciones sin una guía explícita, diferenciadas principalmente por la modalidad oral *versus* la escrita.

En un segundo apartado se discutirá lo obtenido en la segunda toma de muestras, en la Escuela 2, de los Grupos B y D, esto es, en las muestras generadas a partir de la aplicación de un esquema en la planeación de los segundos mensajes.

### **VII.1. Resultados de los Grupos A y B, Escuela 1**

A continuación se desglosarán los resultados obtenidos de las tareas realizadas por los 12 participantes del Grupo A, cuya primera producción fue no-planeada-oral y la segunda, planeada-escrita, y por los 12 participantes del Grupo B, quienes produjeron primero de manera no-planeada-escrita y luego, planeada-oral.

Primeramente se mostrará el análisis cuantitativo, contrastando las diferencias encontradas entre las producciones de ambos grupos. Posteriormente, aparecerá el análisis cualitativo de los verbos y los sustantivos que fueron distintos entre las primeras y segundas producciones de cada grupo.

#### **VII.1.1. Análisis cuantitativo de los resultados de los Grupos A y B**

Como se explicó en el capítulo de Metodología, para el análisis estadístico del presente estudio las variables independientes a considerar fueron la modalidad (oral-escrito) y el tipo de discurso (no planeado- planeado); mientras que las variables dependientes que se analizaron fue la cantidad de tipos léxicos (unidades léxicas diferentes en relación con los vocablos).

##### *VII.1.1.1. Resultados de la prueba de normalidad de los datos*

Con base en la prueba de normalidad de Shapiro-wilk de la muestra de los 24 participantes provenientes de la Escuela 1, se puede ver que los datos de los Grupos A y B sí tienen una distribución normal ya que la mayoría de las



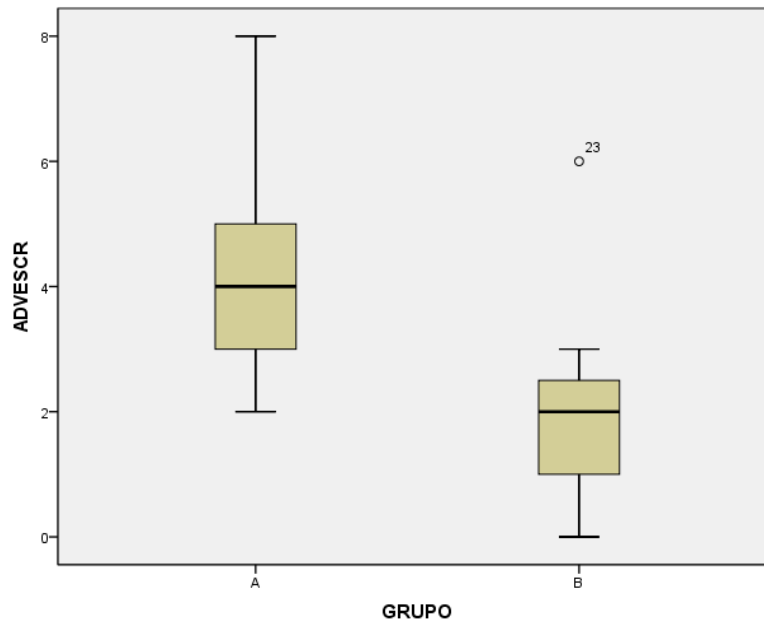
significancias tienen una  $p > 0.05$ , excepto la categoría adverbios escritos del grupo B.

**Tabla 12. Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-wilk en los datos de los Grupos A y B.**

		Pruebas de normalidad					
GRUPO		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
VBORAL	A	.169	12	.200 <sup>*</sup>	.902	12	.170
	B	.196	12	.200 <sup>*</sup>	.883	12	.097
SUSTORAL	A	.165	12	.200 <sup>*</sup>	.919	12	.280
	B	.217	12	.125	.882	12	.094
ADVORAL	A	.207	12	.163	.904	12	.181
	B	.220	12	.114	.920	12	.284
ADJORAL	A	.254	12	.032	.900	12	.158
	B	.277	12	.012	.886	12	.105
VBESCR	A	.218	12	.121	.919	12	.278
	B	.185	12	.200 <sup>*</sup>	.867	12	.060
SUSTESCR	A	.199	12	.200 <sup>*</sup>	.869	12	.064
	B	.173	12	.200 <sup>*</sup>	.964	12	.841
ADVESCR	A	.209	12	.155	.893	12	.128
	B	.272	12	.014	.841	12	.028
ADJESCR	A	.142	12	.200 <sup>*</sup>	.956	12	.731
	B	.119	12	.200 <sup>*</sup>	.971	12	.924

Por ello se retomó la gráfica que exhibe los datos de esta única categoría para encontrar al participante que sesgaba la muestra.

**Gráfica 2. Distribución de la muestra en la categoría adverbios escritos.**



Como la Gráfica 2 lo indica, los resultados obtenidos del participante 23 (P23) eran los responsables del sesgo en los datos de esta categoría, por lo que se tomó la decisión de excluirlo de los análisis posteriores con la finalidad de que la muestra pudiera ser analizada con pruebas paramétricas.

#### *VII.1.1.2. Pruebas paramétricas*

Como ya se advirtió en la Metodología, después de aplicar la prueba de normalidad de Shapiro-wilk, se procedió a aplicar un ANOVA de medidas repetidas utilizando el programa Statical Package for the Socail Sciences (SPSS), para observar si existían o no diferencias en los tipos léxicos intra-sujetos e inter-sujetos, y si existía o no existía interacción entre los grupos. Esta prueba ayudó a observar la significancia de los cambios en la diversidad de los tipos léxicos en las segundas producciones de los participantes.

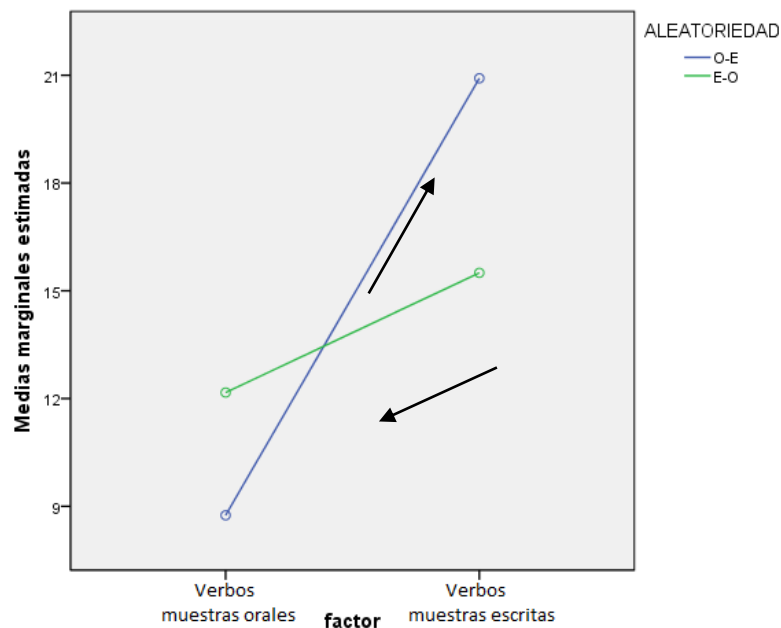
Tal y como se precisó en la Metodología, a través de las ANOVAS de medidas repetidas se analizaron las distintas categorías gramaticales (verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios) por separado y con relación al orden en el cual los participantes realizaron sus producciones.

A continuación se muestran los resultados obtenidos para cada categoría.

### VII.1.1.3. Verbos

El análisis de medidas repetidas mostró que en los verbos de las muestras orales y los de las muestras escritas sí existen diferencias significativas  $F(1,21)=31.327$ ,  $p=.000$ , es decir, que los verbos aumentaron (en el Grupo A, tarea oral primero y luego la tarea escrita) o disminuyeron (Grupo B, tarea escrita primero y luego la tarea oral), en las segundas producciones. Existe también una interacción entre los verbos y los grupos  $F(1,21)=10.174$ ,  $p=.004$ , por lo tanto los grupos sí muestran efectos diferentes entre ellos. Sin embargo, la aleatoriedad de las muestras no arrojó diferencias significativas  $F(1,21)=.270$ ,  $p=.609$ , esto quiere decir que los verbos no se comportaron de forma diferente a pesar de que su producción haya sido planeada o no planeada, ya que hubo mayor diversidad de verbos en las muestras escritas, independientemente del orden en que fueron producidas. Con esta información, se puede corroborar que fue la modalidad, no la planeación, la que arrojó mayor riqueza léxica en el uso de verbos.

**Gráfica 3. Comportamiento de los verbos en las producciones de los Grupos A (azul) y B (verde).**



Por su parte, la Gráfica 3 permite ver que cuando los participantes produjeron primero su texto oral-no planeado y después el texto escrito-planeado (O-E) su

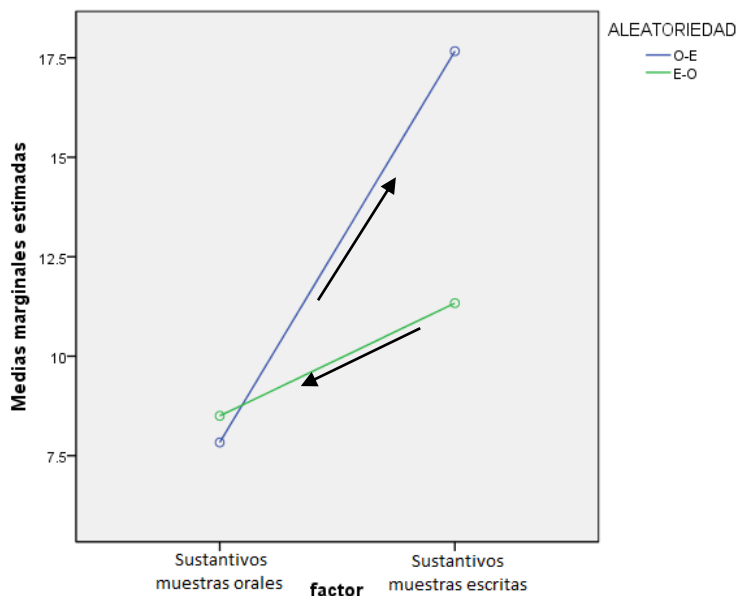
producción de verbos aumentó considerablemente. En cambio, sucedió lo contrario cuando realizaron primero su texto escrito-no planeado y después el oral-planeado (E-O), ya que la segunda producción no muestra mejoría, por tanto la diversidad léxica de verbos disminuyó.

Interesante es el hecho de que, a pesar de que en el Grupo B se observó una disminución en su segunda muestra oral-planeada respecto de lo que tenían en su primera muestra escrita-no planeada, esa disminución es menos drástica que el aumento observado entre las tareas del Grupo A, cuya primera muestra oral-no planeada se ubica muy por debajo de la segunda muestra escrita-planeada, evidenciando un gran incremento en la diversidad de tipos de verbos.

#### *VII.1.1.4. Sustantivos*

En los sustantivos fue posible observar también diferencias significativas  $F(1,22)=22.838$ ,  $p=.000$ , ya que éstos aumentaron en la segunda muestra (escrita-planeada) del Grupo A y disminuyeron en la segunda muestra (oral-planeada) del Grupo B. Se encontró también interacción entre los sustantivos y los grupos  $F(1,22)=6.975$ ,  $p=0.15$ , por lo tanto los grupos no se comportan de manera similar. Por último, la aleatoriedad también fue significativa  $F(1,22)=2,840$ ,  $p=.106$ , esto es, los sustantivos se usaron de manera diferente dependiendo del orden en que realizaron sus producciones.

**Gráfica 4. Comportamiento de los sustantivos en las producciones de los Grupos A (azul) y B (verde).**



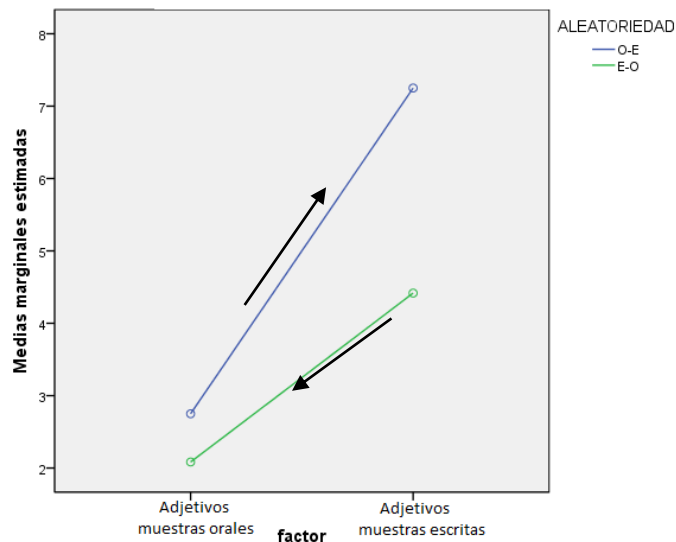
En la Gráfica 4 se puede observar que la diversidad de sustantivos disminuyó en los textos orales-planeados, a pesar de que esta producción fue la que pudieron reelaborar y pulir. Por su parte, los sustantivos escritos muestran un aumento bastante considerable en las producciones planeadas, éste es el mismo caso que se observa en la Gráfica 3 de los verbos.

De todas formas, tal y como se observó en el manejo de los verbos, a pesar de que en el Grupo B se muestra una disminución en su segunda muestra oral-planeada respecto de lo que tenían en su primera muestra escrita-no planeada, esa disminución es menos drástica que el aumento observado entre las tareas del Grupo A, cuya primera muestra oral-no planeada se ubica muy por debajo de la segunda muestra escrita-planeada, evidenciando un gran incremento en la diversidad de tipos de sustantivos.

### VII.1.1.5. Adjetivos

Igual que en las categorías léxicas anteriores, en esta categoría se encontraron diferencias significativas en las producciones  $F(1,21)=28.847$ ,  $p=.000$ , por lo tanto las muestras presentan un aumento o disminución del uso de adjetivos, dependiendo de que se trate del Grupo A (O-E) o el Grupo B (E-O). No se encontró interacción entre los adjetivos y los grupos  $F(1,21)=2.900$ ,  $p=.103$ , esto puede ser debido a que no hubo una gran aparición de ellos en las producciones -recordemos que únicamente fueron analizados los adjetivos calificativos- ni una gran variedad, por lo tanto se comportaron de formas muy similares tanto en las producciones no planeadas, orales o escritas, como en las planeadas, escritas u orales. Por último, la aleatoriedad sí fue significativa  $F(1,21)=5.199$ ,  $p=.033$ , de este modo los sustantivos sí se comportan de diferente manera dependiendo del orden en que realizaron sus producciones.

**Gráfica 5. Comportamiento de los adjetivos en las producciones de los Grupos A (azul) y B (verde).**



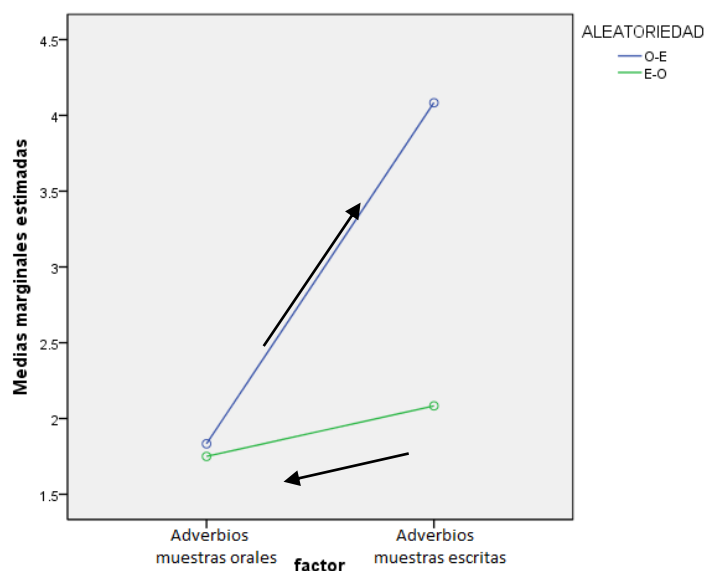
La Gráfica 5 muestra que la diversidad de adjetivos aumentó, nuevamente, en los textos escritos-planeados, sin embargo, mostraron la disminución más dramática entre las muestras del Grupo B (orales-planeadas). Esto también puede ser

resultado de la poca diversidad de adjetivos que poseen las muestras, ya que si uno o dos adjetivos disminuyen este hecho se refleja inmediatamente en la gráfica.

#### VII.1.1.6. Adverbios

En los adverbios nuevamente se encontraron diferencias significativas  $F(1,21)=11.759, p=.002$ , los adverbios aumentaron en la segunda muestra del Grupo A (O-E) que era la planeada escrita, y disminuyeron en la segunda muestra del Grupo B (E-O), que fue la oral-planeada. También se encontró interacción entre la categoría y los grupos  $F(1,21)=6.473, p=0.18$ . Por último, la aleatoriedad sí fue significativa  $F(1,21)=4.599, p=0.43$ , así que los grupos produjeron adverbios de forma distinta dependiendo de la producción que realizaron.

**Gráfica 6. Comportamiento de los adverbios en las producciones de los Grupos A (azul) y B (verde).**



Finalmente en la Gráfica 6 se muestra que los adverbios, al igual que el resto de las categorías léxicas, tiene una mayor diversidad en las producciones escritas-planeadas del grupo A y los adverbios de las muestras orales-planeadas disminuyeron.

Es interesante observar que en el Grupo A (O-E) los adverbios de las producciones orales-no planeadas y los adverbios de las producciones orales-planeadas del

Grupo B (E-O) coinciden en un punto dentro de la gráfica, pero en el caso del Grupo A el punto en el que coinciden es el parteaguas para su incremento en la segunda producción, caso contrario en los datos del Grupo B en donde el punto en el que coinciden es el resultado de la segunda producción y en la cual se puede observar una diversidad muy pequeña.

En general, los datos muestran que la planeación no ayudó a los participantes a mejorar su producciones orales, pero sí fue relevante en las producciones escritas-planeadas ya que estas mostraron un aumento bastante considerable en todas las categorías gramaticales.

### **VII.1.2. Análisis cualitativo de los resultados de los Grupos A y B**

A partir de los resultados estadísticos sobre los datos cuantitativos de lo obtenido en el primer muestreo, se decidió valorar los cambios cualitativos que se evidenciaron en las categorías más productivas: los verbos y los sustantivos.

Tal y como se advirtió en la Metodología, a partir de los resultados en los indicadores de riqueza y diversidad léxica se identificaron y seleccionaron las producciones de los participantes que en la segunda instancia incrementaron estas dos variables y mejoraron en cuanto al intervalo de aparición de palabras de contenido (IAT).

Así, en la tarea realizada por el Grupo A (oral-no planeada/ escrito-planeada), 8 participantes de 12 (66.66%) presentaron mejoría en su segunda producción. En la tarea del Grupo B (escrito- no planeado/ oral-planeado), sólo 4 participantes de 12 evidenciaron cambios positivos en su segunda producción (33.33 %).

#### *VII.1.2.1. Verbos*

Los tipos de verbos diferentes entre las dos producciones de los 8 participantes destacados del Grupo A y de los 4 destacados del Grupo B, fueron valorados bajo la propuesta de Albertuz (2007), basada en la clasificación verbal del proyecto ADESSE.

Una vez que todo los verbos de las segundas producciones fueron clasificados se elaboró una tabla en donde se concentran las cifras obtenidas.



**Tabla 13. Verbos diferentes entre las producciones planeadas y no planeadas del Grupo A.**

Grupo A (oral -no planeado/escrito-planeado)		
Macroclases verbales	Primera producción	Segunda producción
Proceso mental	11	31
Proceso relacional	8	14
Proceso Material	3	16
Conducta	2	10
Proceso verbal	3	19
Proceso existencial	2	6
Modulación	4	20

Como se aprecia en la Tabla 13, los 8 participantes destacados del Grupo A produjeron mayor número y variación de verbos en sus segundas producciones (escrito-planeado) que en su primera producción. Mientras que la macro clase de modulación, conformada por las clases causativo, dispositivo y verbos de apoyo, es la segunda que presenta mayores tipos léxicos. En esta categoría se encontraron verbos como *estar prohibido, cometer, poder/hacer, aceptar, involucrar*.

Para complementar el análisis cualitativo de los verbos y poder comprobar su complejidad léxica, el análisis se enfoca aquí a los verbos de procesos mentales, ya que fueron éstos los que más aumentaron en las segundas muestras de los participantes que mejoraron en el Grupo A.

Con el fin de valorar estos cambios progresivos en la tarea de oral -no planeado/escrito-planeado, se utilizó la clasificación de Bocaz (1996), quien propone una clasificación de los estados mentales dependiendo de su complejidad. El término *estados mentales* es utilizado en el presente estudio para hacer referencia a las expresiones lingüísticas empleadas para hablar de cognición, deseos, intenciones, decisiones, emociones y percepciones (Hall y Nagy 1987).

La primera clasificación brindada por Bocaz (1996) está conformada por los verbos de percepción y cognición (*ver, escuchar, pensar, creer, entender*) estos estados son absolutamente abstractos, lo cual los ubica en la escala de mayor complejidad; en una segunda categoría entran los deseos e intenciones (*querer, desear*), esta categoría se encuentra en el mismo nivel de complejidad que la primera ; por último, la tercera categoría está relacionada con sentimientos y emociones (*triste, feliz,*

*sorprendido*), es el nivel con menor complejidad debido a que los movimientos faciales facilitan su reconocimiento para los hablantes (Bocaz, 1996; Neira, 2008). La complejidad en el uso de estos verbos mentales requiere que los hablantes sean capaces de predecir actitudes ajenas empleando su propia experiencia del mundo (Bocaz, 1996; Neira, 2008), lo que se conoce como Teoría de la mente. Durante el desarrollo de estas habilidades, el niño aprenderá también el discurso que le permitirá hablar de pensamientos, deseos y sentimientos propios y de otros individuos (Neira, 2008).

Tomando en cuenta la propuesta de estados mentales, se observó que no existe ningún verbo que exprese sentimientos o emociones. Esto se puede deber al tipo de texto en el cual se basa la investigación, ya que en el discurso argumentativo más que expresar el sentimiento de uno de los actores del discurso se pretende convencer al lector para cambiar su postura ante una situación.

El aumento en el número de verbos mentales que aparecen en las segundas producciones de los participantes del Grupo A es un indicador que muestra el aumento en la complejidad léxica de dichas producciones. Esto se debe a que los verbos encontrados refieren en su totalidad a estados abstractos y el uso de ellos conlleva un proceso complejo para el hablante. Sin lugar a duda resultaría más fácil para el usuario de la lengua recurrir a verbos que denoten exclusivamente acciones concretas y visibles a los ojos de cualquiera.

En cuanto a la clasificación realizada por Bocaz (1996), fue posible determinar que en las segundas producciones, el 81.2% de los verbos registrados en la Tabla 12 pertenecen a la primera categoría de percepción y cognición. Algunos de los verbos encontrados fueron: *estar de acuerdo*, *creer*, *reflexionar*, *recapacitar*, *decidir*, entre otros de los cuales se muestran algunos ejemplos a continuación:

- (1) Estar de acuerdo<sup>5</sup>  
porque no **estoy de acuerdo** con usted (A1.O-E Escrito)  
Yo no **estoy de acuerdo** (A7.O-E Escrito)

- (2) Decidir  
ya que ellos **decidieron** (A6.O-E Escrito)

---

<sup>5</sup> En el presente estudio, la construcción *estar de acuerdo* fue tomada como un solo elemento léxico. Esto con base en lo mencionado por Halliday (1985) quien considera que un elemento puede ser formado por más de una palabra, lo cual no lo exime de pertenecer a la categoría de clases abiertas. Como ejemplo de este caso Halliday realiza una explicación más detallada utilizando el elemento *turn up* del idioma inglés.

(3) Escuchar  
**escuché** sobre la situación (A11.O-E Escrito)

(4) Reconsiderar  
a **reconsiderar** su decisión (A10.O-E Escrito)

Por otro lado, el 18.8% pertenece a la segunda clasificación de deseos e intenciones. Entre los cuales aparecieron verbos como los que se muestran en (5), (6) y (7).

(5) Agradar  
como más nos **agrade**, (A5.O-E Escrito)

(6) Gustar  
lo que les **gusta** (A6.O-E Escrito)

(7) Querer experimentar  
y probablemente **quisieron experimentar** algo nuevo (A10.O-E Escrito)

**Tabla 14. Verbos diferentes entre las producciones planeadas y no planeadas del Grupo B.**

Macroclases verbales	Grupo "B" (escrito -no planeado/oral-planeado)	
	Primera producción	Segunda producción
Proceso mental	12	7
Proceso relacional	13	5
Proceso Material	7	4
Conducta	2	1
Proceso verbal	5	3
Proceso existencial	4	3
Modulación	11	2

La Tabla 14 muestra que los 4 participantes destacados del Grupo B no incrementaron ni el número ni la variación de verbos que produjeron en sus segundas muestras (oral-planeada). Incluso es posible observar una disminución en el número de verbos de su primera producción con respecto a la segunda. Pese a esto, al igual que en las producciones del Grupo A los verbos mentales fueron los que se presentaron en mayor medida.

Por otro lado, a diferencia del grupo "A" el grupo "B" presenta el mayor número de verbos mentales en la segunda clasificación de deseos e intenciones Bocaz (1996), los cuales son sentirse, querer y deber/respetar.

- (8) Sentirse  
y **se siente** feo {no es mi caso} {pero se sentiría feo} {que les pase eso}  
(B12.E-O Oral)
- (9) Querer  
con quien ellos **quieran** (B7.E-O Oral)
- (10) Decidir  
lo que **decidió** (B9.E-O Oral)

### VII.1.2.2.Sustantivos

Los tipos de sustantivos diferentes entre las dos producciones de los 8 participantes destacados del grupo “A” y de los 4 destacados del grupo “B”, fueron valorados bajo la propuesta de Ravid (2006).

Una vez que todo los sustantivos de las segundas producciones fueron clasificados se elaboró una tabla en donde se concentran las cifras obtenidas.

**Tabla 15. Sustantivos diferentes entre las producciones planeadas y no planeadas del Grupo A.**

Grupo “A” (oral -no planeado/escrito-planeado)			
Nivel	Categoría	Primera producción	Segunda producción
1	Sustantivos concretos	0	12
2	Nombres propios	0	0
3	Colectivos / Locación	2	11
4	Sustantivos de roles	6	6
5	Sustantivos genéricos	5	8
6	Sustantivos temporales	2	3
7	Sustantivos de eventos	1	7
8	Sustantivos abstractos imaginables	2	10
9	Sustantivos abstractos	8	31
10	Derivados de sustantivos abstractos	7	15

Como se observa en la Tabla 15 los 9 participantes destacados del Grupo A produjeron, en casi todas las categorías, un mayor número de sustantivos en sus segundas producciones (escritas-planeadas) que en las primeras (orales- no planeadas). Del total de sustantivos obtenidos en cada una de las producciones, los sustantivos abstractos fueron la categoría que presenta un índice de aparición mayor en relación al resto (26.8%); mientras que en segundo lugar de productividad se encuentran los sustantivos derivados de sustantivos abstractos (15.1%); por

último, no se presentaron sustantivos de nombres propios debido a que la temática y tipo de texto utilizado para la investigación no propicia el uso de estos sustantivos. Además es necesario recordar que las frases protocolarias en donde aparece esta información fueron eliminadas de la base de datos con el fin de analizar el texto argumentativo exclusivamente.

Algunos de los sustantivos abstractos que aparecieron con mayor frecuencia fueron: *libertad*, *relación*, *respeto* y *derecho* de los cuales se muestran algunos ejemplos a continuación.

(11) Libertad  
además esas personas tienen los mismos **derechos** (A6.O-E Escrito)

(12) Relación  
no tener **relaciones** dentro de las escuelas (A1.O-E Escrito)

(13) Respeto  
no volverlo a hacer en la escuela por respeto a usted y a ellos mismos o por la opinión de los demás. (A12.O-E Escrito)

(14) Derecho  
los alumnos tienen todo el derecho (A8.O-E Escrito)

Por otra parte, la segunda categoría más productiva, denominada Derivados de sustantivos abstractos, se considera también muy importante pues en la escala realizada por Ravid (2006) estos se encuentran en el nivel más alto de complejidad; algunos de los que se presentaron con mayor frecuencia en las producciones fueron: *injusticia* (15), *discriminación* (16) y *opinión* (17), todos son sustantivos esperables debido a la consigna utilizada en la toma de muestra.

(15) Injusticia  
creó que eso es injusticia (A1.O-E Escrito)

(16) Discriminación  
que aquí, en esta situación hay discriminación hacia los homosexuales (A7.O-E Escrito)

(17) Opinión  
Y entonces mi otra opinión es (A11.O-E Escrito)

La aparición de un mayor número de sustantivos abstractos hace posible afirmar el hecho de que los participantes del Grupo A realizaron textos con mayor complejidad léxica en sus segundas producciones (escritas-planeadas), ya que los sustantivos abstractos requieren de una gran proficiencia morfosintáctica y un extenso vocabulario (Ravid, 2006), por ello Ravid los coloca en los niveles de mayor complejidad.

En seguida se expone el total de los sustantivos diferentes encontrados en las producciones planeadas y no planeadas de los participantes del grupo B (escrito-no planeado/ oral- planeado).

**Tabla 16. Sustantivos diferentes entre las producciones planeadas y no planeadas del Grupo B.**

Grupo B (escrito -no planeado/oral-planeado)			
Nivel	Categoría	Primera producción	Segunda producción
1	Sustantivos concretos	1	0
2	Nombres propios	0	0
3	Colectivos / Locación	2	2
4	Sustantivos de roles	6	2
5	Sustantivos genéricos	2	0
6	Sustantivos temporales	1	1
7	Sustantivos de eventos	5	0
8	Sustantivos abstractos imaginables	1	0
9	Sustantivos abstractos	10	7
10	Derivados de sustantivos abstractos	7	1

La Tabla 16 muestra que los 4 participantes destacados del grupo “B” produjeron una menor cantidad de sustantivos en sus segundas producciones (oral-planeada) en comparación con la primera (escrita-no planeada).

En ambas producciones los sustantivos abstractos se presentaron en mayor medida, si bien en la primera producción esta categoría muestra un número mayor de aparición que en la segunda realmente la diferencia no es grande. Por otro lado, los sustantivos de nivel 10, los más complejos, sí muestran un fuerte descenso en las segundas producciones en comparación con las primeras.

En las segundas producciones se puede observar que los sustantivos abstractos fueron de nueva cuenta los más producidos por los participantes (58.3%), entre los más recurrentes se encontraron *derecho*, *error*, *preferencia* y *causa*.

- (18) Derecho  
y [este] los jóvenes tiene **derecho** (B7.E-O Oral)
- (19) Error  
que está cometiendo un grave **error** (B7.E-O Oral)
- (20) Preferencia  
de elegir sus **preferencias** sexuales (B12.E-O Oral)
- (21) Causa  
entonces si lo hizo por esa **causa** (B9.E-O Oral)

De manera contraria a lo visto en las segundas producciones del grupo A (oral- no planeado / escrito- planeado), el número de sustantivos derivados de sustantivos abstractos producidos por el grupo B (escrito-no planeado / oral-planeado) se presentaron en mucho menor medida, pues el grupo A en sus segundas producciones mostraron 15 sustantivos de esta categoría mientras que en las producciones del grupo B se contabilizó sólo uno de este tipo de sustantivos, esto a pesar de que ambos textos fueron planeados, por lo cual se esperaba que las segundas producciones tanto del grupo A como del B revelaran un número similar de sustantivos abstractos.

Sin importar los resultados cuantitativos presentados en la Tabla 16 es necesario recordar que los participantes de quienes se muestran los resultados fueron aquellos que demostraron una mejoría en indicadores de riqueza y densidad léxica, esto significa que las cifras numéricas no evidencian realmente que los participantes no hayan mejorado en sus segundas muestras, sino que dichas producciones eran más cortas, por lo tanto, los estudiantes utilizaron una mayor cantidad de sustantivos en textos más breves.

## **VII.2 Resultados de los Grupos C y D, Escuela 2**

En el siguiente apartado se desglosarán los resultados obtenidos de las tareas realizadas por los participantes del Grupo C, cuya primera producción fue no-planeada-oral y la segunda, planeada-escrita con esquema, y por los 8 participantes del Grupo D, quienes produjeron primero de manera no-planeada-escrita y luego, planeada-oral, también con esquema.

De igual forma que en los resultados de los grupos A y B primeramente se mostrará el análisis cuantitativo, contrastando las diferencias encontradas entre las producciones de ambos grupos. Posteriormente, aparecerá el análisis cualitativo de los verbos y los sustantivos que fueron distintos entre las primeras y segundas producciones de cada grupo.

### VII.2.1 Análisis cuantitativo de los resultados de los Grupos C y D

Al igual que en la discusión de los resultados de los Grupos A y B, el análisis cuantitativo de los Grupos C y D comenzó con la aplicación de la prueba de normalidad, con el fin de saber si sería posible correr una prueba paramétrica o no paramétrica con los datos recopilados.

#### VII.2.1.1. Resultados de la prueba de normalidad de los datos

Con base en la prueba de normalidad de Shapiro-wilk de la muestra de los 16 participantes provenientes de la Escuela 2, se puede observar que los datos de los Grupos C y D no tienen una distribución normal ya que casi la mitad de las significancias tienen una  $p < 0.05$ .

**Tabla 17. Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-wilk en los datos de los Grupos C y D.**

		Pruebas de normalidad					
GRUPO		Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
VBORAL	C	.250	8	.149	.905	8	.318
	D	.310	8	.023	.841	8	.078
SUSTORAL	C	.250	8	.150	.898	8	.276
	D	.295	8	.040	.786	8	.020
ADVORAL	C	.254	8	.138	.851	8	.098
	D	.339	8	.007	.765	8	.012
ADJORAL	C	.284	8	.056	.738	8	.006
	D	.197	8	.200	.924	8	.466
VBESCR	C	.200	8	.200	.846	8	.087
	D	.366	8	.002	.713	8	.003
SUSTESCR	C	.241	8	.191	.876	8	.173
	D	.331	8	.010	.705	8	.003
ADBORAL	C	.341	8	.007	.831	8	.061
	D	.213	8	.200	.823	8	.051
ADJESCR	C	.257	8	.130	.772	8	.014
	D	.442	8	.000	.586	8	.000



### VII.2.1.2 Pruebas no paramétricas

Debido a lo anterior, fue necesario aplicar una prueba diferente. Así, para el análisis no paramétrico se obtuvo la U Mann-Whitney y las medias de los grupos utilizando de nuevo el programa Statical Package for the Socail Sciences (SPSS).

A continuación se muestran los resultados obtenidos para cada prueba.

### VII.2.1.3 U de Mann-Whitney

La primera prueba fue la prueba U de Mann-Whitney la cual permite comprobar si existen o no diferencias entre el Grupo C (oral no planeado/escrito planeado con esquema) y el Grupo D (escrito no planeado/oral planeado con esquema).

**Tabla 18. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney.**

Estadísticos de contraste								
	VBORAL	SUSTORAL	ADVORAL	ADJORAL	VBESCR	SUSTESCR	ADVESCR	ADJESCR
U de Mann-Whitney	12.000	13.000	27.000	21.000	14.000	20.000	21.500	20.500
W de Wilcoxon	48.000	49.000	63.000	57.000	50.000	56.000	57.500	56.500
Z	-2.110	-1.998	-.532	-1.169	-1.896	-1.264	-1.138	-1.229
Sig. asintót. (bilateral)	.035	.046	.595	.242	.058	.206	.255	.219
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.038 <sup>a</sup>	.050 <sup>a</sup>	.645 <sup>a</sup>	.279 <sup>a</sup>	.065 <sup>a</sup>	.234 <sup>a</sup>	.279 <sup>a</sup>	.234 <sup>a</sup>

La Tabla 18 muestra que los Grupos C y D sí mostraron diferencias entre ellos pero sólo en las categorías de verbos y sustantivos (orales) ya que podemos observar una significancia menor de 0.05 ( $p < 0.05$ ) en ambos casos; sin embargo, el resto de las categorías no muestra diferencia entre ellas, es decir, que la planeación no muestra evidencia un efecto significativo en ninguna de las demás variables dependientes.

#### VII.2.1.4. Medias

Se obtuvieron también las medias de cada categoría gramatical (verbos, sustantivos, adverbios y adjetivos), esta prueba ayudó a observar si existió o no una mejora en la diversidad de los tipos léxicos en las segundas producciones de los participantes.

Para poder obtener las medias de los Grupos C y D fue necesario separar el número de tipos léxicos que produjeron los participantes en las categorías gramaticales a analizar y posteriormente dividir las por modalidad (primero oral, después escrito); sin embargo, esto no significa que la planeación haya perdido relevancia en la prueba.

**Tabla 19. Resultados de las medias obtenidas en cada categoría léxica**

		Medias								
ALEATORIEDAD		VBORAL	SUSTORAL	ADVORAL	ADJORAL	VBESCR	SUSTESCR	ADVESCR	ADJESCR	
O-E	Media	9.00	8.00	2.75	3.25	12.13	14.13	1.88	4.75	Grupo C
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	
	Desv. típ.	6.256	6.803	2.550	2.915	6.999	8.391	1.458	3.955	
E-O	Media	21.25	15.88	3.88	5.38	25.88	22.00	5.38	8.75	Grupo D
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	
	Desv. típ.	15.002	11.115	3.907	3.662	23.271	18.174	6.278	10.361	
Total	Media	15.13	11.94	3.31	4.31	19.00	18.06	3.63	6.75	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	
	Desv. típ.	12.780	9.788	3.240	3.381	18.055	14.266	4.759	7.853	

La Tabla 19 evidencia que hubo un aumento en la aparición de verbos y sustantivos en las producciones orales planeadas de los participantes, esto significa que los estudiantes produjeron más tipos léxicos de clase verbal y sustantiva cuando su producción oral fue planeada y con el apoyo de un esquema, en contraste cuando su producción oral fue no planeada y sin esquema. Por otra parte, ni los adjetivos ni los adverbios muestran diferencias, eso significa que los participantes produjeron un número similar de estos tipos léxicos tanto en sus muestras orales no planeadas como en las planeadas.

Por último, se observa que los participantes del Grupo C (oral-no planeado/escrito-planeado con esquema) presentan medias muy por debajo de las obtenidas por los

participantes del Grupo D (escrito-no planeado/ oral- planeado con esquema) en todas las categorías léxicas de la modalidad escrita, esto sucedió a pesar de que sus producciones escritas fueron muestras planeadas, para las cuales se les proporcionó un esquema.

## **VII.2.2 Análisis cualitativos de los resultados de los Grupos C y D**

Los participantes de los Grupos C y D mostraron resultados similares a los reportados en la primera toma de muestra, en cuanto a que las categorías más productivas fueron los verbos y los sustantivos. Con base en esto se decidieron valorar los cambios cualitativos que existieron.

De nueva cuenta, a partir de los resultados en los indicadores de riqueza y diversidad léxica se identificaron y seleccionaron las producciones de los participantes que en la segunda instancia incrementaron estas dos variables y mejoraron en cuanto al intervalo de aparición de palabras de contenido (IAT).

Así, en la tarea realizada por el Grupo C (oral-no planeada/ escrito-planeada con esquema), 7 participantes de 8 (87.50%) presentaron mejoría en su segunda producción. En la tarea del Grupo D (escrito- no planeado/ oral-planeado con esquema), sólo 2 participantes de 8 evidenciaron cambios positivos en su segunda producción (25%).

### *VII. 2.2.1 Verbos*

Los tipos de verbos diferentes entre las dos producciones de los 7 participantes destacados del Grupo C y de los 2 destacados del Grupo D, también fueron valorados bajo la propuesta de Albertuz (2007).

Una vez que todos los verbos de las segundas producciones fueron clasificados se elaboró una tabla en donde se concentran las cifras obtenidas.

**Tabla 20. Verbos diferentes entre las producciones planeadas y no planeadas del Grupo C.**

Grupo C (oral -no planeado/escrito-planeado con esquema)		
Macroclases verbales	Primera producción	Segunda producción
Proceso mental	15	18
Proceso relacional	10	12
Proceso Material	2	14
Conducta	4	0
Proceso verbal	6	13
Proceso existencial	4	2
Modulación	6	7

Como se aprecia en la Tabla 20, los 7 participantes destacados del Grupo C produjeron mayor número y variación de verbos mentales en sus segundas producciones (escrito-planeado con esquema) que en su primera producción, esto significa que, además de ser la macroclase más productiva, los alumnos sí evidenciaron una mejora en la complejidad léxica pues, como se mencionó anteriormente, el uso de este tipo de verbos requiere que los hablantes sean capaces de predecir actitudes ajenas empleando su propia experiencia del mundo (Bocaz, 1996; Neira, 2008). Mientras que la macro clase de proceso material, conformada por las clases espacio, cambio y comportamiento, es la segunda que presenta mayores tipos léxicos; situación que no se presenta en los resultados mostrados en las Tablas 12 y 13 de los Grupos A y B. En esta categoría se encontraron verbos como expulsar, resolver, dañar, orientar, realizar y recurrir.

En cuanto a la clasificación realizada por Bocaz (1996) fue posible determinar que en las segundas producciones, el 94.4% de los verbos registrados en la Tabla 19 pertenecen a la primera categoría de percepción y cognición. Algunos de los verbos encontrados fueron: *ver, pensar, demostrar, entender, analizar*, entre otros.

A continuación se muestran algunos ejemplos encontrados en la base de datos:

(22) Ver  
**ver** su error en esta situación (C3.O-E Escrito)

(23) Pensar  
 Yo **pienso** [que no los expulse] (C4.O-E Escrito)

(24) Demostrar  
 por **demostrar** afecto (C3.O-E Escrito)

(25) Entender  
[que sólo una suspensión o un buen castigo los hará] **entender** (C5.O-E Escrito)

(26) Analizar  
**analizar** [y proceder con un especialista,] (C6.O-E Escrito)

Por otro lado, las producciones no muestran ningún verbo de la segunda clasificación (deseos e intenciones), pero sí se presentó un verbo de sentimientos (27) perteneciente a la tercera categoría.

(27). Intimidar  
**intimidarlas**, por su elección sexual (C6.O-E Escrito)

Si bien Bocaz (1996) y Neira (2008) consideran que este tipo de verbos presentan una menor complejidad que las dos categorías previas, lo cierto es que no siempre es posible distinguir las emociones y sentimientos a través de las expresiones faciales; éste es el caso del ejemplo (27) pues el participante manifiesta que la intimidación no se dará por una acción directa hacia los alumnos afectados, sino que será mediante la sanción determinada como resultado de la situación expuesta en la consigna.

Ahora se hará mención del número de verbos diferentes que fueron encontrados en las producciones planeadas y no planeadas del grupo D, cuyas producciones fueron escritas-no planeadas/orales-planeadas.

**Tabla 21. Verbos diferentes entre las producciones planeadas y no planeadas del Grupo D.**

Grupo D ( escrito- -no planeado/oral-planeado con esquema)		
Macroclases verbales	Primera producción	Segunda producción
Proceso mental	6	7
Proceso relacional	3	1
Proceso Material	3	0
Conducta	0	0
Proceso verbal	3	2
Proceso existencial	2	1
Modulación	0	1

La Tabla 21 muestra que los 2 participantes destacados del Grupo D tuvieron un sutil incremento en el número y la variación de una macroclase, verbos mentales, este aumento se presentó en sus segundas muestras (oral-planeada). Algunos de los verbos mentales encontrados en las muestras son: *presentar* (28) y *comprender* (29).

(28) Presentar  
ya que usted {al hacer esto} está **presentando** signos de desigualdad  
(D1.E-O Oral)

(29) Comprender  
y ojalá me **comprenda** (D7.E-O Oral)

Las demás macroclases presentaron una pequeña reducción en el número de verbos de su primera producción con respecto a la segunda. Por último, las producciones del Grupo C no presentaron ningún verbo perteneciente a la clasificación realizada por Bocaz (1996).

### VII.2.2 Sustantivos

Una vez que los sustantivos de las segundas producciones fueron clasificados se elaboró una tabla en donde se concentran las cifras obtenidas.

**Tabla 22. Sustantivos diferentes entre las producciones planeadas y no planeadas del Grupo C.**

Grupo C (oral -no planeado/escrito-planeado con esquema)			
Nivel	Categoría	Primera producción	Segunda producción
1	Sustantivos concretos	1	4
2	Nombres propios	0	0
3	Colectivos / Locación	4	3
4	Sustantivos de roles	5	3
5	Sustantivos genéricos	9	6
6	Sustantivos temporales	0	2
7	Sustantivos de eventos	0	4
8	Sustantivos abstractos imaginables	2	14
9	Sustantivos abstractos	16	31
10	Derivados de sustantivos abstractos	5	11

En la Tabla 22 se puede observar que los 7 participantes destacados de 8 del Grupo C presentan mayor variación y número en los sustantivos abstractos (41%) de sus segundas producciones (escrito-planeado con esquema) que en el resto de los niveles establecidos por Ravid (2006); en segundo lugar de productividad se encuentran los sustantivos abstractos imaginables (17.9%) y aquellos que se presentaron en mayor número fueron: *motivo*, *sanción* y *castigo*. La tabla también evidencia que los participantes destacados del Grupo C incrementaron considerablemente la producción de sustantivos en su segunda muestra (escrito-planeado con esquema) en comparación con su primera producción (oral-no planeado).

Algunos de los sustantivos abstractos más predominantes en las muestras fueron *problema* (30), *amor* (31) y *respeto* (32).

(30) Problema

¿Una expulsión resuelve el **problema**? (C3.O-E Escrito)

(31) Amor

el **amor** no tiene color, olor, forma de vestir y mucho menos género. (C1.O-E Escrito)

(32) Respeto

Y precisamente por ello, me tomo la libertad, con el mayor **respeto** (C6.O-E Escrito)

La Tabla 22 permite apreciar también el gran incremento de los sustantivos abstractos en las segundas producciones (escritas-planeadas) de los participantes del grupo C en comparación con sus primeras producciones (oral-no planeada). Además, los sustantivos derivados de sustantivos abstractos también mostraron un incremento del doble, en las segundas producciones a comparación de los encontrados en la primera.

Gracias a la contrastación de los resultados mostrados en las Tablas 22 y 15 se puede afirmar que tanto los participantes del Grupo C (oral- no planeado/ escrito-planeado con esquema) como los participantes del grupo A (oral-no planeado/

escrito-planeado sin esquema) mostraron resultados muy similares, pues en ambos grupos los jóvenes aumentaron la cantidad y variación de sustantivos en sus segundas producciones con respecto a la primera; no obstante los participantes destacados del grupo A mostraron un mayor número de tipos de sustantivos, 27.7% más que los jóvenes del grupo C. Finalmente, no es posible afirmar o negar que esta diferencia haya sido consecuencia del uso o no de un esquema para la elaboración de los textos planeados.

La siguiente tabla ilustra los diferentes sustantivos que se encontraron en las producciones planeadas y no planeadas del grupo D (escrito-no planeado/ oral-planeado con esquema).

**Tabla 23. Sustantivos diferentes entre las producciones planeadas y no planeadas del Grupo D.**

Grupo D (escrito-no planeado/oral-planeado con esquema)			
Nivel	Categoría	Primera producción	Segunda producción
1	Sustantivos concretos	0	0
2	Nombres propios	0	0
3	Colectivos / Locación	1	2
4	Sustantivos de roles	2	0
5	Sustantivos genéricos	4	0
6	Sustantivos temporales	1	0
7	Sustantivos de eventos	2	2
8	Sustantivos abstractos imaginables	2	2
9	Sustantivos abstractos	4	4
10	Derivados de sustantivos abstractos	3	0

La Tabla 23 expone que los 2 participantes destacados del Grupo D no tuvieron un aumento en el número de sustantivos de sus segundas producciones, incluso la diversidad se redujo pues los sustantivos de roles, genéricos, temporales y derivados de sustantivos desaparecieron por completo. No obstante, los sustantivos abstractos (34) y (35) continúan siendo la clase en donde se presenta el mayor número de tipos léxicos (40%).

(33) Problema

que {al ser una buena [ist] institución} no se deberían presentar **problemas** así. (D1.E-O Oral)



(34) Forma  
y piensa de **forma** diferente respecto a cada punto (D7.E-O Oral)

Finalmente, si comparamos los resultados obtenidos en las Tablas 23 y 16, en el Grupo B (escrito- no planeado/oral planeado sin esquema) con respecto al Grupo D (escrito-no planeado/oral planeado con esquema) se puede observar que el número de sustantivos abstractos es menor en las producciones del Grupo D (40%) en comparación con las del Grupo B (53.8%), además de que la variación también es mayor en las producciones del Grupo B. Por lo tanto, los resultados muestran que el esquema no tuvo el efecto positivo que se esperaba al inicio del estudio.

## VIII. CONCLUSIONES

Retomando la justificación recordará el lector que este trabajo surge de la necesidad de entender las diferencias que se observan entre el discurso oral y escrito, no planeado y planeado, de jóvenes adolescentes, específicamente en el discurso argumentativo, ya que es una construcción discursiva compleja (Piérait-Le Bonniec y Valette, 1991); complejidad que estudios como el de Hamilton (1990) y Ure (1971) han valorado a través de la densidad léxica. La importancia de que los jóvenes adolescentes posean un léxico amplio y una sintaxis más compleja (Piérait-Le Bonniec y Valette, 1991) radica en el hecho de que el desarrollo limitado de estas habilidades no sólo afecta su desenvolvimiento lingüístico-comunicativo, sino que puede tener, incluso, repercusiones en diferentes áreas del conocimiento, como lo es el rendimiento escolar de los jóvenes (Ávila, 1991). Se recalcó también que el discurso argumentativo es un tipo de texto que los jóvenes utilizarán a lo largo de toda su vida académica. Por todas estas razones se decidió analizar la riqueza y complejidad léxica de las producciones de jóvenes adolescentes finalizando su educación básica.

En el inicio de este trabajo se plantearon una serie de preguntas que sirvieron como guía para el trabajo de investigación. Las respuestas a éstas se determinan gracias al análisis cualitativo realizado en los verbos y sustantivos. A continuación se dará respuesta a cada una de las preguntas, dejando la pregunta principal hasta el final.

1. *¿Qué tipo de categorías léxicas cambian con mayor frecuencia cuando los estudiantes de último grado de secundaria argumentan una misma postura de forma oral o escrita, no planeada o planeada?*

Primeramente, las categorías léxicas que cambiaron con mayor frecuencia cuando los estudiantes argumentaron una misma postura de forma oral o escrita, no planeada o planeada fueron los verbos y los sustantivos. Este resultado fue el mismo en las muestras de los cuatro grupos, pues los adverbios y adjetivos realmente aparecieron de forma muy escasa.

2. *¿Cuáles son las categorías léxicas que mostrarán una variación mayor dentro del mismo tipo de discurso, no planeada o planeada?*

Las categorías léxicas que mostraron una variación mayor dentro del mismo tipo de discurso, no planeada o planeada, fueron los verbos. Los verbos fue la categoría gramatical de la cual se encontraron mayor número de tipos léxicos, lo cual no parece haber sido afectado ni por la planeación, modalidad o el participante.

3. *¿Será posible observar un léxico menos elaborado y complejo en una producción no planeada que en la planeada? ¿O será más determinante la modalidad, oral versus escrita?*

No fue posible observar un léxico menos elaborado y complejo en una producción no planeada oral que en la planeada. Los participantes mostraron siempre un léxico más elaborado y complejo en sus producciones escritas sin importar que se les pidiera producirlas antes o después de las producciones orales.

Por último, respecto a la pregunta general del estudio, *¿Cuáles son las diferencias que se observan entre el léxico utilizado en textos argumentativos, orales y escritos, no planeados y planeados, de alumnos del último grado de secundaria?*, se puede concluir que las diferencias observadas entre el léxico utilizado en textos argumentativos, orales y escritos, no planeados y planeados, de alumnos del último grado de secundaria son diversos. Para comenzar, es claro que los participantes continúan dando mayor relevancia a escribir que a hablar, pues sus producciones escritas siempre fueron mejores que sus producciones orales. En este nivel educativo, Escuela Secundaria, parece ser que la planeación aún no juega un papel fundamental en la elaboración de sus argumentaciones y quizás en ningún otro de sus discursos. Por otro lado, de manera tangencial se pudo observar que los estudiantes mostraron un dominio mejor de la Teoría de la Mente que les permite utilizar verbos como los de proceso mental y sustantivos abstractos, los cuales forman parte de un léxico complejo, evidencia de que los estudiantes aún se encuentran en el proceso de pulimiento de sus habilidades lingüístico discursivas.

Al comienzo también se plantearon cuatro hipótesis:

a) Los alumnos mostrarían variación en el léxico utilizado en su producción argumentativa no planeada-oral en comparación con su producción planeada-escrita, con la cual habría diferencias considerables.

- b) Los alumnos mostrarían variación en el léxico utilizado en su producción argumentativa no planeada-escrita en comparación con su producción planeada- oral, pero estas diferencias no serían relevantes.
- c) Cuando a los alumnos se les proporcionara un esquema, entre sus producciones no planeadas-orales/planeadas-escritas habría mayores diferencias, mientras que en las producciones no planeadas-escritas/planeadas-orales las diferencias en los resultados serían menos relevantes.
- d) A partir de lo observado en el estudio exploratorio, la categoría léxica que mostraría una mayor variación en sus discursos argumentativos serían los verbos.

Después de realizar los análisis estadísticos correspondientes, se pudo observar que la hipótesis señalada como **a)** ha sido comprobada. Esto era de esperarse ya que la bibliografía había mostrado que la planeación del segundo texto mostraría un aumento en los índices de riqueza y densidad léxica, lo cual evidenciaría diferencias considerables entre las producciones no planeadas y las planeadas; por tanto, se esperaba que las producciones escritas-planeadas tuvieran más diferencias con relación a las otras producciones.

La hipótesis **b)** ha sido rechazada ya que las pruebas estadísticas mostraron que sí existían diferencias significativas. Los participantes produjeron textos orales planeados cuyo vocabulario era menos variable y presentaba menor cantidad de tipos léxicos en comparación de sus producciones escritas-no planeadas. Esto significa que las muestras escritas-no planeadas poseen mayor cantidad y variedad de tipos léxicos que las muestras orales- planeadas.

La hipótesis señalaba como **c)** ha sido rechazada. La afirmación que contenía en el fondo esta hipótesis era que las argumentaciones, orales-no planeadas/escritas-planeadas con esquema, de los participantes del Grupo C presentarían diferencias considerables ya que el esquema los ayudaría a elaborar textos con una mayor variación léxica y una mejor estructura sintáctica. Por otra parte, las producciones, escritas-no planeadas/orales-planeadas con esquema, del Grupo D tenían que mostrar diferencias menores entre sí, pues el texto oral planeado debía contener un léxico muy similar al de las muestras escritas- no planeadas. De haber sido éste el

caso se hubiera corroborado que los estudiantes modifican su léxico en función de la oportunidad de planeación que tengan y no basados en la modalidad (oral versus escrito). Si bien las pruebas realizadas no mostraron los resultados esperados, sí abren una puerta a futuros investigadores para descubrir si el uso de un esquema para la planeación de un texto, de verdad, representa una ayuda para el escritor o simplemente es una guía que añade frases protocolarias a un texto. En el caso aquí expuesto es posible decir que el esquema no ayudó a los participantes en el desarrollo de sus argumentaciones.

Finalmente, la última hipótesis establecida **d)** surge a partir de lo observado en el estudio exploratorio, esta hipótesis ha sido aceptada. En efecto, la categoría léxica que mostró mayor variación en sus discursos argumentativos fueron los verbos, en específico los verbos de procesos mentales (Albertuz, 2007). El uso de este tipo de verbos es un buen indicio del desarrollo de las habilidades cognitivas en los jóvenes, ya que la complejidad en el uso de verbos mentales requiere que los hablantes sean capaces de predecir actitudes ajenas empleando su propia experiencia del mundo (Bocaz, 1996; Neira, 2008).

### **VIII.1 Consideraciones finales**

Aun cuando las diferencias encontradas en el presente estudio evidencian que estos alumnos continúan privilegiando la modalidad escrita sobre la oral, pese al factor de la planeación, los resultados confirman la importancia de realizar un estudio de esta clase haciendo siempre uso de un análisis cuantitativo y cualitativo. Los datos aquí expuestos pueden tener diversas interpretaciones dependiendo del enfoque con que se estudien. Para autores como Arriaga (2013), Ávila (1991), Giraud (1954), Halliday (1985) y Ure (1971), el simple hecho de que los participantes mostraran una mejora en los índices de riqueza y densidad léxica, significaría que aunque los estudiantes hubieran producido un menor número de sustantivos o verbos pero una mayor variación<sup>6</sup>, el resultado hubiera sido siempre positivo. Por tanto, las

---

<sup>6</sup> Tal como fue el caso mostrado en la sección *VIII.2.2 Sustantivos* en donde se compararon los resultados obtenidos en las muestras del grupo C con las muestras del grupo A.

investigaciones de riqueza, densidad y complejidad léxica deben ser consideradas como un conjunto, y más aún cuando se analizan producciones de participantes que aún se encuentran adquiriendo y perfeccionando sus habilidades lingüístico-comunicativas.

En cuanto al esquema utilizado para la toma de muestras de los Grupos C y D, como se mencionó en el apartado anterior, no produjo el efecto que se esperaba. El éxito nulo de esta herramienta que pretendía ser una guía para la elaboración de una argumentación más planeada y compleja no logró encaminar a los participantes hacia la elaboración de producciones más cercanas a los cánones establecidos. Los motivos de este desacierto se quedan sin respuesta; sin embargo, se puede especular que sea posible que este tipo de esquemas deban ser elaborados y enfocados en una teoría para el desarrollo de las habilidades discursivas, lo cual no fue uno de los focos de atención en el presente estudio. También es posible que más que proporcionar a los estudiantes el machote de una carta (producción escrita-planeada) o una lista de los puntos a tratar (producción oral-planeada) en sus argumentaciones, se requería un contacto mayor con modelos de este tipo de textos discursivos. Sin duda esta es la herramienta más útil que cualquiera pueda proporcionarles, rol que le corresponde al docente dentro del aula educativa.

Es debido a lo observado en el presente estudio que se propone, para investigaciones futuras, la creación de un programa que sea utilizado en las aulas escolares. Dicho programa debe incluir actividades que ayuden a los alumnos en la compleja tarea del desarrollo de habilidades discursivas, específicamente para el texto argumentativo. El programa deberá contener sesiones de introducción, teoría, práctica y presentación de productos finales; además sería de gran ayuda para que los profesores creen consciencia en los alumnos sobre la importancia de la argumentación en su vida diaria, así como la relevancia que implica la planificación en sus discursos, para que el proyecto sea más eficaz se puede implementar la colaboración entre pares pues la ayuda de un compañero de clase puede restar tensión al alumno al presentar primero su escrito a otro estudiante, de esta forma su compañero podrá retroalimentarlo y el escritor reelaborar su texto antes de

entregarlo como producto final al profesor u otro lector. Como resultado, la teoría aunada con la práctica proporcionará a los estudiantes la experiencia necesaria para que en un futuro se conviertan en verdaderos usuarios competentes (Lentin, 1996).

Por último, se considera que el hecho de que los participantes dieran mayor relevancia al texto escrito que al oral no debe verse como responsabilidad exclusiva de los estudiantes, sino del sistema educativo en el que se encuentran inmersos, pues como ya se ha advertido en la introducción, la escuela ha privilegiado el conocimiento sobre la modalidad escrita, mientras que la producción discursiva oral no ha tenido atención escolar y por ello, la habilidad de los escolares para discurrir en esta modalidad evidencia mayores deficiencias que la escrita, sobre todo cuando los niños y jóvenes se ven exigidos a tareas discursivas más complejas, como el caso de la argumentación. Es necesario recordar que la escuela tiene el gran reto de lograr que los alumnos se conviertan en hablantes competentes y aprendan a utilizar su lengua de forma eficaz en cualquier situación comunicativa que se les presente.

## Bibliografía

- Albertuz, F. J. (2007). Sintaxis, semántica y clases de verbos: clasificación verbal en el proyecto ADESSE. *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004* (pp. 2015-2030). Madrid: Arco Libros.
- Alvarado, M., Calderón, G., Hess, K. y Vernon, S. (2011). Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En Hess, K., Calderón, G., Vernon, S. y Alvarado, M. (Coords.) *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. (pp. 18-26). México: Porrúa-UAQ.
- Álvarez, M. (2010). *Tipos de escritos II: Exposición y argumentación*. España: Arco Libros.
- Anglin, J. (1993). Vocabulary development: a morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 58, 10 (238).
- Arriaga, R. (2013). *Comprensión y redacción de textos de economía. Desarrollo de habilidades para la comprensión y producción del discurso. I. Léxico*. PAPIME-UNAM: México.
- Ávila, R. (1988). Análisis de textos escritos en población escolar mexicana. En: Ostrosky-Solis, F. y Pardila, A. (Eds.), *Lenguaje Oral y Escrito* (pp. 194-206). México: Trillas.
- Ávila, R. (1991). Densidad Léxica y Adquisición del Vocabulario: Niños y Adultos. En: Hernández, C., De Granada, G., Hoyos, C., Fernández, V., Dietrick, D. y Carballera, Y. (Eds.), *El Español de América. Actas del III Congreso Internacional de El Español de América*. (pp. 621- 630). España: Junta de Castilla y León.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- 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.
- Bocaz, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de las narraciones infantiles, *Lenguas modernas*, 23. Pp. 49-70.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. 2ª. Ed.



- Cutler, A. (1983). Lexical complexity and sentence processing. *The process of language understanding*, 43-79.
- Di Tullio, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- Dockrell, J. E. y Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. En Berman, R. (Ed.), *Language development across childhood and adolescence: psycholinguistic and crosslinguistic perspectives*. (pp. 35–52). Dordrecht: Kluwer.
- Eemeren van, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris Publications. Eemeren van, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Ferreiro, E. (Ed.), *Relaciones de Interdependencia entre oralidad y escritura*. (pp. 151-171). España: Gedisa.
- Educación Básica Secundaria. (2011): Programa de Estudios: guía para el maestro de Español. México: SEP.
- García, K. (2015). Conectores discursivos en textos argumentativos y narrativos producidos por adolescentes escolarizados. Tesis de Maestría. Universidad autónoma de Querétaro.
- García-Miguel, J. (1995), Las relaciones gramaticales entre predicado y participantes, Universidad de Santiago de Compostela.
- Godínez, E. M. (2010). El desarrollo argumentativo en la adolescencia. Tesis de maestría no publicada. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- 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.
- Guiraud, P. (1954). *Les caractères statistiques du vocabulaire*. Presses Universitaires de France.
- Halliday, M. (1985). *Spoken and written language*. Geelong Vict.:Deakin University.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hall, W. y Nagy, W. (1987). The semantic-pragmatic distinction in the investigation of mental state words: The role of the situation. *Discourse Processes*, 10(2). Pp. 169-180.

- Ham Chande, R. (1979). Del 1 al 100 en lexicografía. *Investigaciones Lingüísticas en Lexicografía. Jornadas*, 89. Pp. 41-83.
- Hamilton, M., Hunter, J., y Burgoon, M. (1990). An Empirical test of an axiomatic model of the relationship between language intensity and persuasion. *Journal of Language and Social Psychology*, 9. Pp.235-255.
- Hess, K. (2010). *Saber Lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México. Pp. 27-37.
- Hess, K. y L.González Olguín. (2012). Uso de conectores discursivos en narraciones orales escritas de niños y adolescentes. En: Auza Benavides, A. y Hess, K. (Eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. (pp. 261-297). México: Universidad Autónoma de Querétaro-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel.
- Hess, K. (2013) "Desarrollo léxico en la adolescencia: un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas", *Actualidades en Psicología*, 27, 113127.
- Hickmann, M. (2004) Coherence, cohesion and context. En: S. Strömqvist y L. Verhoeven (Eds.) *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives* [vol.2]. (pp. 281-306). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johansson, V. (2009). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective, *Working Papers in Linguistics*, 53. Pp. 61-79.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The Grammatical Marking of Thematic Structure in the Development of Language Production. En: Deutsch, W (Ed.). *The Child's Construction of Language*. (pp. 121-147). Londres-Nueva York: Academic Press.
- Lentin, L. (1996). La dependencia de lo escrito respecto de lo oral: parámetro fundamental de la primera adquisición del lenguaje. En: Catach, N (Ed.), *Hacia una teoría de la lengua escrita*. (pp. 597-607). Barcelona: Gedisa. *Linguistics (Second Edition)*. Elsevier Ltd.
- López - Morales, H. (1984). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXV. Pp. 245-259.
- López -Morales, H. (2011). Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de lenguas. En: Guervós, J. (Ed.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. (pp. 15-28). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

- López Trejo, A. (2013). Complejidad sintáctica observada en el discurso argumentativo de preadolescentes, adolescentes y adultos jóvenes de Querétaro. Tesis de Licenciatura. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Mendoza, E. y Zárate, M. (2016). Usos Convencionales y No Convencionales de los Clíticos Dativos y Acusativos en el Discurso Narrativo de Niños, Preadolescentes y Adolescentes Escolares. Tesis de Licenciatura. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Müller, C. (1968). Estadística lingüística. Madrid: Gredos.
- Neira, P. (2008). Diferencias de género en la construcción del paisaje de la conciencia en narraciones orales infantiles, *Cyber Humanitatis*, 45, (Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile).
- Ninio, A., y C. E. Snow. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Nippold, M., Ward-Lonergan, J. y Fanning, J. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: A study of syntactic, semantic, and pragmatic development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36. American Speech-Language-Hearing Association. Pp. 125-138.
- Nippold, M. (2007). *Later Language Development School-age children, adolescents, and young adults*. Austin Texas: PRO-ED.
- Norušis, M. J. (1986). SPSS/PC+ for the IBM PC/XT/AT (Vol. 1). Spss.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En Givón, T. (Ed.) *Syntax and Semantics*, 12: Discourse and Syntax. Nueva York: Academic Press.
- Olson, D. (1999). El mundo sobre papel. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive Implications of Writing and Reading*. U.K.: Cambridge University Press.
- Olson, D. y Torrance, N. (1998). *Cultura Escrita y Oralidad*. Barcelona, Esp.: Gedisa.
- Pence, K. y Justice, L. (2008). *Language Development from Theory to Practice*. Upper Saddle River NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Piéraut-Le Bonniec, G. y M. Valette. (1991). The Development of Argumentative Discourse. En: Péraut-Le Bonniec, G. y M. Dolistky, *Language Bases...Discourse Bases. Some aspects of contemporary french-language psycholinguistics Research*. (pp. 245-267). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Rayner, K. y Duffy, S. (1986). Lexical complexity and fixation times in reading: Effects of word frequency, verb complexity, and lexical ambiguity. *Memory & Cognition*, 14(3), 191-201.
- Ravid, D. y Avidor, A. (1998). Acquisition of derived nominals in Hebrew: developmental and linguistic principles. *Journal of Child Language* 25, 229–66.
- Ravid, D. y Cahana-Amitay, D. (2005). Verbal and nominal expression in narrating conflict situations in Hebrew. *Journal of Pragmatics* 37, 157–83.
- Ravid, D. (2004). Emergence of linguistic complexity in written expository texts: Evidence from later language acquisition. En: Ravid, D. y Bat-Zeev Shyldkrot, H. (Eds.). *Perspectives on language and language development*. (pp. 337–55). Dordrecht: Kluwer.
- Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun scale analyses. *Journal of Child Language*, 33(04). Pp. 791-821.
- Ravid, D., Van Hell, J., Rosado, E. y Zamora, A. (2002). Subject NP patterning in the development of text production: speech and writing. *Written Language and Literacy* 5. Pp. 69–94.
- Ravid, D. & Zilberbuch, S. (2003). Morphosyntactic constructs in the development of spoken and written Hebrew text production. *Journal of Child Language* 30, 395–418.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Renken, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Schleppegrell, J. (2004) *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Snow, C. y Uccelli, P. (2009) The challenge of academic language. En D. Olson & N. Torrance (Eds.). *Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Strömquist, S.; Nordqvist, A y A. Wangelin (2004). Writing the Frog Story. Developmental and Cross-Modal perspectives. En: Strömquist, S y L. Verhoeven. *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*. (pp.359-394). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Tallerman, M. (1998). *Understanding syntax*. New York: Arnold.
- Ure, J. (1971) Lexical density and register differentiation. En: G. Perren and J.L.M. Trim (Eds.), *Applications of Linguistics*. (pp. 443-452). London: Cambridge University Press.
- Viv, E. y T. Sienkewicz. (1990). *Oral cultures past and present*. Oxford, UK.-Cambridge Massachusetts: Basil Blackwell.
- Zeno, S., Ivens, S., Millard, R. y Duvvuri, R. (1995). *The Educator's Word Frequency Guide*. Brewster: Touchstone Applied Science Associates, Inc.
- Zwiers, J. (2008). *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.

## ANEXO

Definiciones de los verbos encontrados en las producciones de los grupos A, B, C y D. Todas las definiciones fueron obtenidas de la base de ADESSE<sup>7</sup>.

1. Abarcar: Extenderse [una cosa] de manera que alcanza o comprende dentro de sí [otras]. (Atribución)
2. Abogar: Hablar a favor de algo o alguien. (Comunicación)
3. Abrir: Separar lo que está tapando una abertura, para que ésta quede libre. (Cambio)
4. Acabar: Terminar. Alcanzar el final. (Existencia)
5. Acatar: Cumplir o estar dispuesto a cumplir órdenes, disposiciones, leyes, etc. (Hecho)
6. Aceptar: Admitir o recibir voluntariamente [algo]. (Causativo)
7. Aclarar: Explicar, poner en claro verbalmente. (Comunicación)
8. Aconsejar: Dar un consejo. Recomendar o proponer [a alguien] [que haga algo o que se comporte de determinada manera]. (Comunicación)
9. Actuar: Realizar una acción o una actividad, en particular participar en un espectáculo. (Actividad/Hecho)
10. Advertir: Avisar, aconsejar o prevenir. (Comunicación)
11. Afectar: Producir un efecto sobre algo. Concernir, atañer, incumbir. (Cambio)
12. Agradar: Sentir o producir [a alguien] [agrado]. (Sensación)
13. Agradecer: Manifestar gratitud o dar las gracias [por algo]. (Comunicación)
14. Amar: Sentir amor por alguien o algo. (Sensación)
15. Analizar: Estudiar o examinar [las partes de algo que se quiere conocer a fondo]. (Cognición)
16. Anular: Hacer nulo o sin validez. (Cambio)
17. Anunciar: Hacer saber, notificar. (Comunicación)
18. Apoyar: Hacer que una cosa descansa sobre otra de modo que la primera sostenga a la segunda. (Localización/Espacio)

---

<sup>7</sup> ADESSE. Alternancias de diátesis y esquemas sintáctico-semántico del español (Universidad de Vigo): <<http://adesse.uvigo.es>>

19. Arreglar: Solucionar un problema, hacer que algo estropeado vuelva a funcionar, asear, ordenar. (Modificación/ Cambio)
20. Arruinar: Dejar en la ruina [a alguien]. Empobrecer en extremo. (Modificación/ Cambio)
21. Bajar: Mover de arriba abajo. (Desplazamiento/ Espacio)
22. Besar: Tocar con los labios de determinada forma como señal ritual de cortesía o afecto. (Relaciones Sociales/ Comportamiento)
23. Cambiar: Modificar, mudar, alterar. (Cambio)
24. Comentar: Hacer comentarios. (Comunicación)
25. Cometer: Realizar actos negativos (errores, faltas, delitos...). (Verbo de apoyo)
26. Comprender: Percibir el significado de algo. Justificarlo. (Cognición)
27. Concluir: Acabar. Llegar al fin. (Fase/ Existencia)
28. Conocer: Tener en la mente la representación de algo. Saber. (Cognición)
29. Considerar: Pensar acerca de una entidad o idea con el fin de juzgarla, conocerla o tenerla en cuenta. (Cognición)
30. Correr: Ir deprisa, mover(se) rápidamente. (Desplazamiento/ Espacio)
31. Creer: Pensar que algo es cierto, existe o es bueno. (Cognición)
32. Dañar: Causar mal, provocar un cambio negativo. (Modificación/ Cambio)
33. Dar: Hacer tener, proporcionar, ofrecer. (Transferencia /Posesión)
34. Decidir: Elegir, seleccionar, decantarse por una opción frente a otras. (Cognición)
35. Decir: Expresar con palabras. (Comunicación)
  - a. Dejar: Permitir, consentir, no impedir. (Causativo)
36. Dejar: Suspender una actividad, acción o actitud. (Fase/ Existencia)
37. Demostrar: Hacer evidente una verdad con razones o pruebas definitivas. Manifestar o dar a entender. (Cognición)
38. Dependere: Estar sometido o condicionado por algo. (Relación/Atribución)
39. Descubrir: Encontrar lo que estaba oculto o ignorado. Hacer que se vea o se conozca. (Percepción)
40. Desear: Querer con vehemencia. (Sensación)

41. Desarrollar: Conducirse con acierto ante una dificultad o reto. Desarrollarse de una determinada manera. (Comportamiento)
42. Ejercer: Realizar una determinada actividad. Hacer uso de algo (un poder, influencia, cargo, profesión). (Verbo de apoyo)
43. Elaborar: Producir o crear algo, o perfeccionarlo. (Cambio)
44. Elegir: Determinar, siguiendo unas preferencias, que una entidad de un conjunto es mejor que las demás. (Cognición)
45. Encontrar: Estar o hallarse en un estado. (Puede haber un conceptualizador de tal estado). (Atribución+ Percepción)
46. Enfocar: Dirigir, centrar o ajustar un foco sobre una entidad con el fin de percibirla con mayor claridad (por ext., centrarse en un asunto). (Percepción)
47. Entender: Comprender. Percibir el sentido o significado de algo. (Cognición)
48. Escribir: Decir mediante signos gráficos. (Comunicación)
49. Escuchar: Atender para oír. (Percepción)
50. Especificar: Precisar algo en concreto o explicar los detalles sobre algo más general. (Comunicación)
51. Esperar: Aguardar a que ocurra o se produzca un acontecimiento, hecho o suceso. (Fase/ Existencia)
  - a. Esperar: Creer posible y desear que suceda [algo] (Creencia/Cognición)
52. Estar de acuerdo: (Mental)
53. Estar: Existir o hallarse en un lugar (Localización/Espacio)
  - a. Estar: Tener una cualidad o condición. (Atribución)
54. Estudiar: Ejercitar la inteligencia para aprender o comprender algo (Conocimiento/ Cognición)
55. Existir: Tener un ser o manifestación real o estar vivo. (Existencia)
56. Experimentar: tener o notar cierta sensación. (Sensación)
57. Expresar: Dar a entender por medio de palabras o indicios. (Comunicación)
58. Expulsar: Echar, hacer salir de un lugar. (Desplazamiento/Espacio)
59. Faltar al respeto: (Mental)
60. Generar: Producir, originar o causar. (Existencia)
61. Golpear: Dar uno o más golpes. (Hecho)



62. Gustar: Parecer bien. Sentir agrado. (Sensación)
63. Haber: Existir, estar, ocurrir. (Existencia)
64. Hablar: Comunicarse a través de la palabra. (Comunicación)
65. Hacer: Ejecutar, llevar a cabo una actividad. (Verbo de apoyo)
66. Hacer: Volver/se, transformar/se. Atribuir o adquirir una cualidad o estado.  
(Atribución)
67. Impedir: Hacer imposible o difícil la realización de algo. (Causativo)
68. Implicar: Suponer una cosa alguna otra como consecuencia inevitable.  
(Atribución)
69. Incriminar: Imputar a alguien un delito o falta grave. (Valoración/  
Comunicación)
70. Indicar: Hacer ver o señalar mediante algún tipo de señal o indicio.  
(Percepción)
71. Influir: Causar o producir en alguien o algo un efecto o cambio. (Cambio)
72. Informar: Dar a conocer [datos o noticias] [a alguien] [sobre un asunto de  
interés]. (Comunicación)
73. Interactuar: Mantener una relación de reciprocidad o interacción.  
(Comportamiento)
74. Intimidar: Causar temor. (Sensación)
75. Investigar: Indagar para llegar a saber algo sobre un asunto. (Cognición)
76. Invitar: Proponer o sugerir a alguien que haga algo (especialmente, que  
acuda a una fiesta o a una comida). (Relaciones sociales/ Comportamiento)
77. Involucrar: Comprometer o mezclar en un asunto. (Causativo)
- a. Ir: Desenvolverse algo de cierta manera. (Propiedad/Atribución)
78. Ir: Moverse de un lugar a otro, marcharse. (Espacio)
79. Juzgar: Formar juicio sobre una cosa. (Comunicación)
80. Leer: Percibir e interpretar un escrito. (Percepción)
- a. Llamar: Dar o tener un nombre. (Atribución)
81. Llamar: Invocar a alguien para pedir su atención o ayuda. (Comunicación)
82. Llegar: Alcanzar el final de un recorrido. (Desplazamiento/Espacio)
83. Merecer: Ser digno de alguna cosa. (Atribución)
84. Mostrar: Dejar ver. (Percepción)

85. Nacer: Empezar a vivir (por extensión tener un comienzo una entidad o actividad). (Existencial)
86. Ocurrir: Suceder. Producirse espontáneamente un suceso. (Existencia)
87. Odiar: Sentir una intensa antipatía y aversión. (Sensación)
88. Ofender: Causar molestia o dolor moral. (Sensación)
89. Ofrecer: Presentar o dar algo que se puede tomar, percibir o usar. (Transferencia/ Posesión)
90. Opinar: Tener [una opinión] (y expresar[la]). (Comunicación)
91. Orientar: Mostrar al alguien el camino, dirigir, guiar, determinar la posición respecto a un lugar o punto cardinal. (Espacio)
92. Parecer: Tener un aspecto o apariencia exterior. (Atribución)
93. Pasar: Suceder, ocurrir. (Existencia)
94. Pedir: Decir a alguien que haga algo o que le dé algo. (Petición/ Comunicación)
95. Pensar: Concebir ideas. Reflexionar/opinar sobre ellas. (Cognición)
96. Perder: Dejar de tener. (Posesión)
97. Permitir: No oponerse a que se realice algo. Hacerlo posible. (Causativo)
98. Planear: idear, elaborar un plan o proyecto. (Cognición)
99. Poder: Tener la posibilidad, la capacidad o el poder para desarrollar una acción. (Dispositivo)
100. Poner: Hacer que alguien haga algo, comenzar uno mismo a realizar una actividad. (Obligación/ Causativo)
- a. Poner: Manifiestar o transmitir información a través de un sistema de comunicación. (Comunicación)
101. Presentar: Hacer(se) ver o conocer. Mostrar[se]. (Percepción)
102. Privar: Dejar sin algo. (Adquisición/ Posesión)
103. Probar: Intentar una acción. (Dispositivo)
104. Proceder: Ponerse a realizar una acción. (Dispositivo)
105. Prohibir: Impedir o negar la realización o el uso de algo. (Causativo)
106. Prometer: Asegurar o comprometerse con algo futuro. (Comunicación)
107. Propagar: Hacer que una entidad tenga mayor alcance espacial. Difundir. (Transferencia/Posesión)

- a. Quedar: Permanecer en un lugar o estado, estar situado. (Espacio)
108. Quedar: Resultar en cierta situación o estado por efecto de algún suceso / Sentar bien o mal. (Atribución)
109. Querer: (loc: 'querer decir") significar, dar a entender. (Atribución)
- a. Querer: Desear, anhelar tener algo o que ocurra algo. (Sensación)
110. Quitar: Hacer que alguien o algo deje de tener algo. (Posesión)
111. Realizar: Hacer o llevar a cabo una acción. (Actividad/ Hecho)
112. Rebasar: Pasar, exceder o superar un límite. (Atribución)
113. Recapacitar: Volver a considerar [algo, esp. una decisión]. Reflexionar. (Cognición)
114. Reconsiderar: Volver a considerar. (Cognición)
115. Recordar: Retener o traer a la memoria. (Cognición)
116. Recriminar: Reprochar/Censurar, criticar. (Comunicación)
117. Recurrir: Utilizar algo como recurso o solución ante una necesidad o apuro. (Uso/ Hecho)
118. Reflexionar: Pensar o considerar con detenimiento. (Cognición)
119. Regresar: Ir de nuevo al punto de partida (Espacio)
120. Resolver: Solucionar un problema. (Modificación/ Cambio)
121. Respetar: Mostrar respeto, consideración. Aceptar como bueno. (Sensación)
122. Robar: Hacerse con un bien ajeno apropiándose de él. (Posesión)
123. Saber: Conocer: Tener noticia de algo verdadero o capacidad de hacer algo. (Cognición)
124. Sacar: Poner una cosa fuera de un lugar (Espacio)
125. Sancionar: Aplicar una sanción o un castigo. (Comportamiento)
126. Sentir: Percibir, notar. (Percepción)
127. Ser: Poseer una cualidad o circunstancia, equivaler, existir. (Atribución)
128. Suceder: Ocurrir. Producirse un hecho. (Existencia)
129. Sugerir: Proponer. (Comunicación)
130. Superar: Ser superior o mejor, pasar obstáculos o dificultades. (Atribución)
131. Suponer: Considerar como existente, cierto o posible una cosa, un hecho o una idea hipotética. (cognición)

- 132.Suspender: Privar a alguien de beneficio, empleo o sueldo.  
(Comportamiento)
- 133.Tachar: Atribuir defectos, calificar de forma negativa. (Denominación/  
Atribución)
- 134.Tener: Poseer, incluir, estar relacionado. (Posesión)
- 135.Terminar: Acabar. Alcanzar el final. (Fase/Existencia)
- 136.Tomar: Considerar, asumir una idea o hecho de una forma determinada.  
(Cognición)
- 137.Traer: Trasladar hasta donde se encuentra el hablante. (Desplazamiento/  
Espacio)
- 138.Tratar: Intentar hacer algo. (Dispositivo)
- 139.Ver: Verse [alguien o algo] [en cierto estado. Estar de la manera que se  
expresa. (Atribución + Percepción)
- 140.Vestir: Poner o llevar puesta [ropa]. (Cambio)