



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE LETRAS
MAESTRÍA EN ESTUDIOS DEL DISCURSO

Complejidad sintáctica y competencia discursiva en la oralidad y escritura de
estudiantes de nivel bachillerato

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN ESTUDIOS DEL DISCURSO

Presenta

Diana Elena Aguirre Zúñiga

Director de tesis:

Dr. Carlos González Di Pierro

Lectores:

Dr. Bernardo Enrique Pérez Álvarez

Dra. Cintya Berenice Vargas Toledo

Morelia, Michoacán, marzo de 2025

Resumen

Este trabajo describe la complejidad sintáctica y la competencia discursiva de acuerdo a las modalidades de comunicación oral y escrita organizadas en secuencias argumentativas y narrativas. Desde el punto de vista metodológico, se planteó un estudio de alcance descriptivo con un método mixto y un diseño no experimental. Los textos se produjeron a través de una tarea de elicitación, para la recopilación del corpus escrito se trabajó con redacciones, mientras que para los discursos hablados se empleó la técnica de la entrevista abierta. Para la realización de la investigación se trabajó con una subpoblación compuesta por estudiantes de ambos sexos, pertenecientes al turno matutino del segundo y cuarto semestre de un bachillerato privado de la ciudad de Morelia, Michoacán. Respecto al análisis de la complejidad sintáctica, se tomó como base el enfoque funcional-discursivo mientras que la competencia discursiva se examinó analizando la cohesión y coherencia de las producciones. Los resultados presentados corresponden a una submuestra conformada por 140 textos (35 argumentaciones orales y 35 escritas, 35 narraciones habladas y 35 redacciones). El análisis confirmó lo encontrado en otras investigaciones, efectivamente la secuencia incide en la complejidad sintáctica de los textos, siendo los discursos argumentativos más complejos que los narrativos; no obstante, estos últimos poseen una mayor calidad discursiva que los primeros sobre todo respecto a la coherencia. Concerniente a la cohesión, las diferencias entre las secuencias textuales no son tan significativas ya que el manejo de esta propiedad en la mayoría de los discursos se encuentra en proceso, de ahí que se concluye que mientras que hay habilidades y conocimientos sintácticos, textuales y discursivos en donde los participantes de este estudio alcanzaron cierto dominio, hay otras destrezas que se encuentran en pleno desarrollo o en donde se presentaron más limitaciones y carencias.

Abstract

This paper describes syntactic complexity and discourse competence according to oral and written communication modalities organized in argumentative and narrative sequences. From the methodological point of view, a descriptive study with a mixed method and a non-experimental design was proposed. The texts were produced through an elicitation task; for the compilation of the written corpus we worked with essays, while for the spoken discourses we used the open interview technique. The research was carried out with a subpopulation composed of students of both sexes, belonging to the morning shift of the second and fourth semester of a private high school in the city of Morelia, Michoacán. Regarding the analysis of syntactic complexity, the discursive-functional approach was used as a basis, while discourse competence was examined by analyzing the cohesion and coherence of the productions. The results presented correspond to a subsample of 140 texts (35 oral and 35 written arguments, 35 spoken narrations and 35 essays). The analysis confirmed what was found in other research, that the sequence does indeed affect the syntactic complexity of the texts, with argumentative discourses being more complex than narrative ones; however, the latter have a higher discursive quality than the former, especially with respect to coherence. Regarding cohesion, the differences between the textual sequences are not so significant, since the management of this property in most of

the discourses is still in process, hence the conclusion is that while there are syntactic, textual and discursive skills and knowledge in which the participants of this study reached a certain level of mastery, there are other skills that are still in full development or where there were more limitations and deficiencies.

Palabras clave: complejidad sintáctica, cohesión, coherencia, argumentación, narración.

A mi mamá, por enseñarme a ser valiente.

«No prometo nada completo, porque cualquier cosa humana que se suponga completa, debe ser infaliblemente deficiente por esa misma razón. [...]. Dios me libre de completar nada. Este libro entero no es más que un borrador; mejor dicho, el borrador de un borrador».

HERMAN MELVILLE,
Moby Dick

Agradecimientos

Esta tesis no habría llegado a término sin la ayuda y el apoyo de muchas personas. En primer lugar, expreso mi agradecimiento a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), cuya beca hizo posible la elaboración de este trabajo de investigación. Asimismo, extiendo mi gratitud a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y a la Maestría en Estudios del Discurso por contribuir a mi formación académica y profesional.

En segundo lugar, agradezco a mi comité sinodal, los doctores Carlos González, Bernardo Pérez y Cintya Vargas, por tomarse el tiempo de leer mis avances, responder mis dudas y compartir sus conocimientos, por enriquecer mi trabajo de investigación con sus atentas correcciones e inestimables comentarios, observaciones y sugerencias de lecturas, pero sobre todo por dejarme ser y hacer. También deseo expresar mi gratitud al doctor Rodrigo Pardo por su valioso acompañamiento antes, durante y después de la maestría. Ha sido un placer compartir con ustedes este fascinante viaje hacia el mundo del análisis del discurso desde sus diferentes planos y niveles.

En tercer lugar, agradezco a mi familia, quienes sin importar las tormentas o tribulaciones siempre se suben al barco, el cual sin su incondicional apoyo y confianza nunca habría llegado a puerto, por eso y más, a mis papás, a Jessica, Danya y Rubén, infinitas gracias. Por último, extiendo mi gratitud a todas las personas que me acompañaron, ayudaron y animaron durante el viaje.

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 10 |
| Capítulo I. Oralidad y escritura..... | 17 |
| 1.1 Discurso | 17 |
| 1.1.1 Inmediatez y distancia comunicativa | 18 |
| 1.1.2 Contexto y registro | 20 |
| 1.1.2.1 Contexto | 20 |
| 1.1.2.2 Registros del discurso..... | 22 |
| 1.2 Discurso oral | 23 |
| 1.2.1 Definición, principales características y funciones | 23 |
| 1.2.2 Características lingüístico-textuales del discurso oral..... | 25 |
| 1.3 Discurso escrito..... | 30 |
| 1.3.1 Definición, principales características y funciones | 30 |
| 1.3.2 Características lingüístico-textuales del discurso escrito | 33 |
| 1.4 Oralidad y escritura..... | 37 |
| 1.4.1 Diferencias entre el discurso oral y escrito | 38 |
| 1.4.2 La percepción de lo oral y lo escrito | 39 |
| 1.5 Secuencias textuales: narración y argumentación..... | 42 |
| 1.5.1 Géneros discursivos..... | 42 |
| 1.5.2 Secuencias textuales..... | 44 |
| 1.5.3 Narración..... | 46 |
| 1.5.3.1 Secuencia narrativa | 48 |
| 1.5.4 Argumentación..... | 49 |
| 1.5.4.1 Secuencia argumentativa..... | 50 |
| 1.6 Recapitulación y consideraciones finales..... | 52 |
| Capítulo II. Complejidad sintáctica..... | 53 |
| 2.1 Nociones conceptuales sobre complejidad..... | 53 |
| 2.1.1 Complejidad lingüística..... | 54 |
| 2.1.2 Complejidad sintáctica | 57 |
| 2.1.2.1 Enfoque tradicionalista..... | 58 |
| 2.1.2.2 Enfoque generativista..... | 59 |
| 2.1.2.3 Enfoque funcional-discursivo..... | 61 |
| 2.1.2.4 Otros enfoques..... | 63 |

| | |
|---|-----|
| 2.1.3 Observaciones sobre los enfoques de la complejidad sintáctica | 65 |
| 2.2 Mecanismos de complejidad sintáctica..... | 67 |
| 2.2.1 Cláusulas | 68 |
| 2.2.2 Relaciones interclausulares | 69 |
| 2.2.2.1 Relaciones lógica-semánticas..... | 70 |
| 2.2.2.2 Grado de interdependencia o taxis | 71 |
| 2.2.2.2.1 Isotaxis | 71 |
| 2.2.2.2.2 Parataxis: simétrica y asimétrica | 72 |
| 2.2.2.2.3 Hipotaxis | 75 |
| 2.2.2.2.4 Endotaxis..... | 81 |
| 2.2.3 Paquetes clausulares..... | 82 |
| 2.2.4 Niveles de Subordinación..... | 84 |
| 2.3 Recapitulación y consideraciones finales..... | 86 |
| Capítulo III. Competencia discursiva..... | 88 |
| 3.1 Nociones conceptuales sobre competencia discursiva | 89 |
| 3.2 Propiedades textuales..... | 91 |
| 3.3 Coherencia | 93 |
| 3.3.1 Gestión y organización de la información..... | 95 |
| 3.3.1.1 Gestión retórica: Estructura..... | 95 |
| 3.3.1.2 Gestión temática: Tema del texto..... | 96 |
| 3.3.1.3 Gestión referencial: Organización de la información..... | 96 |
| 3.3.1.4 Gestión de foco: Selección de la información..... | 98 |
| 3.4 Cohesión | 102 |
| 3.4.1 Mecanismos de referencia..... | 104 |
| 3.4.1.1 Anáfora y catáfora | 105 |
| 3.4.1.2 Elipsis..... | 106 |
| 3.4.1.3 Cohesión léxica: repetición, reiteración y asociación | 107 |
| 3.4.1.4 Deixis textual..... | 109 |
| 3.4.2 Conectores y marcadores del discurso | 111 |
| 3.4.2.1 Macrofunciones de los marcadores | 116 |
| 3.4.2.2 Marcadores en narraciones y argumentaciones..... | 121 |
| 3.5 Recapitulación y consideraciones finales..... | 122 |
| Capítulo IV. Metodología | 124 |

| | |
|--|-----|
| 4.1 Escenario..... | 124 |
| 4.2 Participantes..... | 125 |
| 4.3 Instrumento o tarea de elicitación y técnicas | 126 |
| 4.4. Procedimiento de recogida de datos..... | 127 |
| 4.5 Transcripción | 127 |
| 4.6 Establecimiento de criterios para la segmentación y análisis del corpus..... | 128 |
| 4.6.1 Segmentación en cláusulas..... | 128 |
| 4.6.2 Identificación y clasificación de marcadores del discurso | 132 |
| 4.6.3 Establecimiento de las relaciones interclausulares y de los niveles de subordinación..... | 134 |
| 4.6.4 Identificación de los mecanismos de referencia..... | 135 |
| 4.6.5 Criterios establecidos para la segmentación en PC's e identificación de las secuencias discursivas | 136 |
| 4.7 Rúbricas para la evaluación de la cohesión y coherencia | 138 |
| 4.8 Marco muestral | 142 |
| Capítulo V. Resultados y discusión | 143 |
| 5.1 Resultados de la complejidad sintáctica..... | 143 |
| 5.1.1 Índice de riqueza léxica: densidad y diversidad..... | 143 |
| 5.1.2 Productividad verbal y longitud clausular..... | 146 |
| 5.1.3 Paquetes clausulares..... | 152 |
| 5.1.4 Índice de empaquetamiento..... | 154 |
| 5.1.5 Relaciones interclausulares | 158 |
| 5.1.5.1 Isotaxis | 160 |
| 5.1.5.2 Parataxis simétrica..... | 164 |
| 5.1.5.3 Parataxis asimétrica..... | 166 |
| 5.1.5.4 Hipotaxis | 169 |
| 5.1.5.5 Endotaxis..... | 172 |
| 5.1.6 Niveles de subordinación | 177 |
| 5.1.7 Recapitulación: Sobre la complejidad sintáctica de los textos analizados | 183 |
| 5.2 Resultados de la competencia discursiva | 186 |
| 5.2.1 Cohesión..... | 186 |
| 5.2.1.1 Mecanismos de mantenimiento referencial..... | 186 |
| 5.2.1.2 Marcadores del discurso..... | 196 |
| 5.2.1.3 Puntuación..... | 202 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.2 Coherencia..... | 209 |
| 5.2.2.1 Tema..... | 209 |
| 5.2.2.2 Estructura | 212 |
| 5.2.2.2.1 Estructura argumentativa..... | 212 |
| 5.2.2.2.2 Estructura narrativa | 221 |
| 5.2.2.3 Selección de la información | 226 |
| 5.2.2.4 Organización de la información | 229 |
| 5.2.3 Resultados generales y recapitulación: Sobre la cohesión y coherencia de los textos analizados..... | 236 |
| 5.3 Discusión..... | 242 |
| 5.3.1 Habilidades esperadas vs habilidades encontradas | 245 |
| Conclusiones | 251 |
| Referencias..... | 258 |
| Anexos | 274 |

Introducción

Esta tesis tiene como finalidad describir cómo se manifiesta la complejidad sintáctica y la competencia discursiva en las producciones orales y escritas de estudiantes de nivel medio superior y en qué medida influyen las secuencias textuales argumentativas y narrativas. Para empezar, la *complejidad* es un fenómeno que ha sido ampliamente estudiado desde diversos enfoques en distintas disciplinas. En específico, la *complejidad lingüística* –y concretamente la *sintáctica*– se ha analizado como indicador del rendimiento lingüístico, de la competencia y la madurez cognitiva de los individuos. El término no está restringido a un solo fenómeno de la lengua, por consiguiente, son diversas las perspectivas y escuelas lingüísticas que son consideradas al momento de dar un concepto y análisis.

De igual forma, tampoco hay un consenso sobre lo que hace que un texto o discurso sea más o menos complejo, de ahí que, dependiendo del enfoque se consideren diversas unidades, de tal manera que en cada perspectiva podemos obtener resultados diferentes (Hugo Rojas, 2014) ya que cada una se centra en un parámetro en específico (incrustación, subordinación, relación clausular, nodos, cantidad de constituyentes, frecuencia de aparición, entre otros), así pues se toma en cuenta un factor que contribuye a la complejidad, pero que no es el único.

Respecto a la modalidad, durante mucho tiempo se dio preferencia a lo escrito sobre lo oral, por consiguiente, los estudios aplicados sobre esta última modalidad son menores en comparación con los que analizan el mismo fenómeno en la escritura. Por su parte, las pocas investigaciones que han comparado las dos modalidades han tenido conclusiones dispares, así, hay trabajos en donde las producciones presentaron resultados similares (Meneses, Ow y Benítez, 2012); otros en donde los textos escritos tuvieron mayor complejidad (Montenegro y Aristizábal, 2020) o, por el contrario, hubo más subordinación en la oralidad (López Trejo, 2013).

En cuanto a los participantes, la mayoría de los estudios aplicados analizan la complejidad en las producciones de niños a fin de describir cómo se van adquiriendo ciertas construcciones gramaticales (Benítez y Alvarado, 2013; Montenegro y Aristizábal, 2020; Elías, Crespo y Góngora, 2012; Pérez y Crespo Allende, 2021; Herrera Lima, 1991, 2000), en consecuencia, son numerosos los trabajos de este tipo en comparación con otros que

toman como muestra estudiantes de niveles superiores (Hernández, Duarte y Espejo, 2013; Delicia Martínez y Muse, 2018).

Algunas de las conclusiones de estas investigaciones es que el grado de escolarización incide en la complejidad estructural de las producciones, así pues se esperaría que los estudiantes de niveles superiores, como el bachillerato, dominen las construcciones gramaticales consideradas como complejas y que, además, elaboren discursos con las características y la calidad correspondiente a su grado académico, pero ¿hasta qué punto esto coincide con la realidad académica?, ¿debemos de dar por hecho que todo estudiante de nivel medio superior posee la competencia lingüística para producir discursos complejos de tal forma que cuando llegue a la universidad no tenga problemas para comunicar adecuadamente sus ideas de forma oral y escrita?

Por otra parte, el simple hecho de que un niño, adolescente o adulto elabore oraciones con N cantidad de proposiciones subordinadas y X nivel de incrustación no es suficiente para decir que posee o no cierto grado de madurez lingüística, no cuando no se toma en cuenta la calidad o coherencia de la estructura o el discurso global. De ahí que sean varias las investigaciones que han destacado entre sus conclusiones las dificultades para el dominio de la escritura o deficiencias para construir discursos coherentes o con la calidad que correspondería al nivel educativo de los participantes (Crespo Allende y Benítez, 2013; López Trejo, 2013; Salvatierra Cruz, 2007; Véliz, 1999, entre otros). De ahí que la adquisición y empleo de ciertas estructuras consideradas como tardías no siempre es indicador de la competencia discursiva de los sujetos.

Respecto a las variables que se han tomado en cuenta al estudiar el fenómeno abordado, destacan el género, la edad y la clase social; sin embargo, son varios los trabajos (Balboa, Crespo y Rivadeneira, 2012; Bartolomé Rodríguez, 2016; Hawach Umpiérrez, 2018; Herrera Lima, 1991, entre otros) en los que no se encuentran diferencias significativas entre dichas variables. Por el contrario, parece ser que la complejidad depende de las características discursivas de los textos (Delicia Martínez, 2011; Hernández *et al.*, 2013), de modo que para dar cuenta de este fenómeno se debe atender a la secuencia (argumentativa, narrativa, expositiva, descriptiva y diálogo) y a la modalidad (oral o escrita) de la producción analizada (Crespo, Alfaro y Begoña, 2011).

A partir de lo anterior, consideramos que la complejidad no puede atribuirse a un solo factor y que emplear un único criterio de medición no es suficiente para dar cuenta de la magnitud del fenómeno. Además, no hay que olvidar que cada unidad mantiene una relación con otras dentro de un discurso y una función que va más allá de la sintáctica y que involucra aspectos léxicos, semánticos, pragmáticos y discursivos que también deben de ser tomados en cuenta en los estudios. Por ello, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo describir cómo se manifiesta la complejidad sintáctica y la competencia discursiva en las producciones orales y escritas de estudiantes de nivel medio superior y en qué medida influyen las secuencias textuales argumentativas y narrativas.

En lo que concierne a la modalidad, consideramos importante describir cómo se presentan las dos variables mencionadas cuando se estudia la escritura y la oralidad partiendo de una perspectiva más abarcadora que tome en cuenta las diferencias y características propias de cada una. Asimismo, no hay que olvidar que ambas modalidades son determinantes para la adquisición y transmisión del conocimiento y a través de ellas se evalúa el desempeño académico de los educandos, así pues a través de esta investigación se espera aportar datos para una mayor comprensión de la competencia gramatical y discursiva de los adolescentes.

En lo que toca a las secuencias, decidimos centrarnos en la narración y la argumentación. La primera debido a que está presente en la vida escolar –y personal– de los educandos en todos los grados escolares, mientras que la elección de la segunda responde a que según diversos estudios (Delicia Martínez, 2011, 2011/2; Hernández *et al.*, 2013; Aravena y Hugo, 2017) parece presentar mayor complejidad en comparación con otras secuencias textuales; asimismo, se aborda y practica con mayor frecuencia en grados superiores en donde se suelen evaluar algunas asignaturas con ensayos o algún otro trabajo académico de corte argumentativo.

Por lo que se refiere al grado académico seleccionado, se considera el nivel medio superior debido a que, de acuerdo a lo descrito, se supone que en ese grado los estudiantes ya han adquirido las estructuras gramaticales consideradas como complejas y tienen cierto dominio sobre ellas, de manera que podremos comprobar que tan verídico es esto y cómo su competencia gramatical se relaciona con su competencia discursiva. Asimismo, como expondremos a continuación, se trata de un nivel académico de suma relevancia y con

bastantes desafíos en nuestro país ya que, si bien en México la Educación Media Superior (EMS) se estableció como obligatoria en 2012¹, desde sus inicios² lo que ha caracterizado a este grado es su dispersión, heterogeneidad y una multiplicidad de retos y problemáticas (Díaz, Gracida y Sule, 2014), debidas en parte a las diversas complicaciones históricas, políticas, sociales y culturas que ha atravesado el país desde su establecimiento como nación independiente hasta la actualidad y que han incidido en la implementación y ejercicio de la educación³.

Si bien la Independencia de México supuso el surgimiento de la educación laica y gratuita, impulsada por Benito Juárez (1861), no fue hasta la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 que la enseñanza tuvo un papel relevante en nuestro país. No obstante, el objetivo principal de la SEP fue la educación primaria, delegando el bachillerato al amparo e intereses de las universidades, siendo hasta la década de los sesenta que se le empezó a prestar la debida atención (Camacho Sandoval, 2022; Zorrilla Alcalá, 2022).

En un principio la propuesta curricular de la EMS abarcaba cinco años para alumnos de 12 a 18 años; posteriormente, con el establecimiento de la escuela secundaria en 1925, la duración de la preparatoria se redujo a dos. Este periodo de tiempo se mantuvo hasta principios de los sesenta cuando la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y posteriormente otros planteles⁴ del país, extendieron el bachillerato a tres años, reservándose los primeros dos para estudios generales y el último como propedéutico de

¹ El 9 de febrero del 2012 el diario Oficial de la Federación publicó la obligatoriedad de la educación media superior en México (SEGOB, 9 de febrero 2012).

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0

² Los antecedentes de la Educación Media Superior moderna en México datan de 1867 con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria por Gabino Barreda, en donde bajo un enfoque positivista se formaba a profesionistas (Zorrilla Alcalá, 2022).

³ La elección de un nuevo presidente en México conlleva “cambios” y muchos de estos se dan en materia educativa, de ahí que en cada sexenio teórica e idealmente se implementen nuevos planes, sistemas y estrategias para abonar a la educación en nuestra nación; sin embargo, la puesta en práctica de estas “mejoras” no es tan fácil como ponerlas sobre el papel ya que suelen conllevar una serie de intereses (políticos, ideológicos, educativos, sociales, culturales) y supone el trabajo colaborativo de diferentes sectores que no siempre tienen la disposición de hacerlo.

⁴ Promovidos por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

áreas específicas de conocimiento (Zorrilla Alcalá, 2022)⁵, tal como se mantiene en la mayoría de las instituciones en el presente.

En otro orden de ideas, de acuerdo con Martínez Rizo (2022), la EMS enfrenta dos principales retos, por un lado, la dificultad de que todos los jóvenes puedan acceder a dicho grado formativo y concluirlo⁶ y, por otro, la seguridad de que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades esperadas, debido a que el alumnado arrastra carencias de grados básicos, de tal manera que ingresan a la universidad dominando “entre el 60% y el 70% de las habilidades lingüísticas que se adquieren en la primaria, y entre el 53% y 65% de los conocimientos básicos de la asignatura de Español que se enseñan en la secundaria” (Backhoff, Larrazolo y Tirado, 2011: 25), lo cual se evidencia en las evaluaciones nacionales e internacionales⁷, cuyos resultados exhiben que la mayor parte del estudiantado mexicano culmina la primaria y secundaria con aprendizajes elementales básicos y comprendiendo textos sencillos, pero sin alcanzar el dominio esperado (Martínez Rizo, 2022). A lo mencionado se suma una serie de problemáticas sociales, económicas, altas tasas de reprobación, falta de motivación, bajos niveles de aprovechamiento, un índice alto de deserción⁸, embarazos no planeados, etc. (Rivero, 2010; Camacho Sandoval, 2022).

Otro factor asociado a los desafíos de la EMS es su heterogeneidad⁹ ya que, si bien en 2008 se estableció el Proyecto de Reforma Integral de la Educación Media Superior en México

⁵ No es nuestra intención ni objetivo del trabajo elaborar una cronología exhaustiva de la EMS en México. Si se desea profundizar en el tema, véase Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2022). “Antecedentes, surgimiento y consolidación de la Educación Media Superior pública en México”. En A. Aguirre y A. Ramírez (Coords.), *La educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana*, (pp. 237-279), Veracruz: Ediciones Cobaev.

⁶ Esta problemática no es inherente al sistema educativo mexicano, siguiendo a Martínez Rizo (2022), hasta el 2020 ningún país ha logrado que el 100% de sus estudiantes matriculados concluyan la EMS.

⁷ Como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA) y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

⁸ Según la Secretaría de Educación Pública más de 563 000 jóvenes de nivel medio superior abandonaron sus estudios en el ciclo 2021-2022, estas cifras suponen un aumento del 11.3% de los datos obtenidos en el ciclo 2020-2021 (SEP, 2022).

⁹ En noticias recientes (13 de enero del 2025), la presidenta de México, Claudia Sheinbaum, anunció un plan para unificar el sistema de educación media superior en el país, de esta manera, se busca reorganizar los 31 sistemas existentes en dos modelos principales: el Bachillerato Nacional General y el Bachillerato General Tecnológico, ambos integrados en el Sistema Nacional de Bachillerato Tecnológico. <https://aristeguinoticias.com/1301/mexico/sheinbaum-anuncia-unificacion-del-sistema-de-educacion-media-superior-en-mexico/>

(RIEMS), bajo el cual se propuso un Marco Curricular Común (MCC)¹⁰ a fin de crear un perfil básico del egresado independientemente de la modalidad, plan de estudio y tipo de plantel (federal, autónomo, estatal o privado), sigue sin haber una regulación en los enfoques, estrategias de aprendizaje, materiales de estudio¹¹ y criterios de evaluación, de ahí que cada institución presenta una distinta gestión y conducción que en algunos casos responde a razones de índole educativo, mientras que en otros parece obedecer a cuestiones políticas. Otro aspecto a destacar es la pluralidad en la docencia, pues es común que profesores con una formación y área específica impartan clase en otro campo (Díaz, *et al.*, 2014; Rivero, 2010; Zorrilla Alcalá, 2022).

Como podemos observar, el bachillerato en México presenta muchos retos y desafíos que deben ser atendidos puesto que se trata de un nivel educativo sumamente importante al ser una etapa propedéutica tanto para la aspiración a la universidad, como para la incorporación al mundo laboral, por lo tanto, para muchos jóvenes representa la última oportunidad para adquirir los conocimientos, las competencias y las habilidades básicas y necesarias que le permitan desenvolverse adecuadamente en la sociedad (Rivero, 2010).

Concerniente al aprendizaje del español en la preparatoria, su importancia radica en que diversas habilidades, adquiridas desde los primeros grados de la enseñanza básica, tales como la comprensión lectora, la expresión oral clara, la redacción lógica y la capacidad de escuchar, se afinan y perfeccionan, puesto que es hasta este nivel educativo en que los estudiantes alcanzan una mayor madurez mental. Además, las destrezas mencionadas son la base de la adquisición y transmisión de cualquier conocimiento posterior, de ahí la relevancia de su óptimo dominio. Asimismo, el bachillerato es una etapa propedéutica que permite a los alumnos iniciarse en la alfabetización académica de cuyo dominio depende principalmente el éxito escolar en niveles superiores (Lugo y Albor, 2020; Rivero, 2010).

¹⁰ Renovado por el gobierno de México en el 2022.

https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/en_mx/sems/Construye_SEP_marco_curricular_comun_con_todos_los_actores_de_Educacion_Media_Superior_Delfina_Gomez_Alvarez

¹¹ Mientras que los libros de texto de nivel primaria y secundaria son elaborados (o en su caso son desarrollados por editoriales como encargo) y distribuidos gratuitamente por la SEP (al menos en ámbitos públicos), no ocurre lo mismo con el bachillerato en donde, a pesar de haber libros producidos por la SEP, cada institución se encarga de seleccionar los textos de alguna editorial específica o confeccionarlos de acuerdo a su estilo e intereses.

Por todo lo anterior, en el presente trabajo de investigación se ha decidido trabajar con un corpus lingüístico producido por estudiantes de preparatoria, la muestra está distribuida en dos modalidades (oral y escrita) y dos secuencias (narración y argumentación), a través de su análisis se espera responder a nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiesta la complejidad sintáctica y la competencia discursiva en las producciones orales y escritas de estudiantes de nivel medio superior y en qué medida influye el tipo de secuencia textual que se produce? A fin de comprobar o refutar la siguiente hipótesis: Los discursos producidos por los alumnos de nivel bachillerato presentan un alto grado de complejidad sintáctica en ambas modalidades (oral y escrita) y una baja calidad discursiva (cohesión y coherencia). En cuanto a las secuencias, los discursos argumentativos muestran una mayor complejidad sintáctica que los narrativos, pero estos últimos poseen una mayor calidad discursiva que los primeros.

Para cumplir con el objetivo de la investigación, la tesis se divide en cinco capítulos. Los primeros tres corresponden al marco teórico, en el primero de ellos se presenta el tema de la *oralidad* y la *escritura*, se expone la definición, características y la manera en que son percibidas estas modalidades; asimismo, se aborda la *secuencia narrativa* y *argumentativa* así como sus rasgos genéricos. En el segundo capítulo se define el término de *complejidad sintáctica*, se describen las principales vertientes utilizadas para su estudio y se explican las unidades y parámetros seleccionados para su análisis. Por su parte, en el último apartado teórico se trata el tema de la *competencia discursiva* enfocándonos en la *coherencia* y la *cohesión* y se explican los mecanismos discursivos elegidos para analizar estas dos propiedades textuales.

El cuarto capítulo corresponde a la Metodología, en donde se describe el escenario, los participantes, los instrumentos de elicitación de los discursos, el procedimiento de recogida de los datos, el tratamiento que se les dio a los mismos, el establecimiento de criterios para analizar la complejidad sintáctica y la elaboración de rúbricas para evaluar la coherencia y la cohesión. Por otro lado, en el quinto capítulo se presentan los resultados, primero se exponen los datos correspondientes a la complejidad sintáctica y, posteriormente se describen los concernientes a la competencia discursiva. Finalmente, a partir de la investigación y los análisis realizados, se presentan las conclusiones del trabajo.

Capítulo I. Oralidad y escritura

En el actual capítulo se aborda el tema de la oralidad y la escritura así como las secuencias narrativas y argumentativas, que son el objeto de estudio del presente trabajo de investigación. El objetivo es precisar ciertos conceptos, para ello, en primer lugar, se inicia definiendo el término *discurso* y la manera en que este se relaciona con otros aspectos como el contexto. En un segundo momento, dicho término se delimita a *discurso oral* y *escrito*, se presentan las características distintivas de cada uno y la manera en que son percibidas ambas modalidades. En tercer lugar, se abordan la *narración* y la *argumentación* así como sus rasgos genéricos. Por último, se realiza una breve recapitulación y se presentan algunas consideraciones finales.

1.1 Discurso

Los términos *texto* y *discurso* se emplean principalmente de dos formas, ya sea como sinónimos o para designar y diferenciar respectivamente a las producciones escritas y orales. Sin embargo, siguiendo a Coseriu (1992) los discursos deben de entenderse como un uso del lenguaje, mientras que el texto es el resultado de dicha actividad. Esta idea también es aceptada por Charaudeau (2012) para quien el texto es “el resultado de un acto de comunicación producido por un sujeto dado en una situación de intercambio social” (p. 38).

Por su parte, Van Dijk (1997) nos dice que se trata de “una forma de *uso del lenguaje*”, un *suceso de comunicación* en el que se debe poner atención a “*quién* utiliza el lenguaje, *cómo* lo utiliza, *por qué* y *cuándo* lo hace” (p. 22). Para este autor, es a través de los discursos que comunicamos ideas o creencias como parte de nuestras relaciones sociales, es decir, se trata de una forma de interacción que incluye “*la conversación y el texto en contexto*” (p. 24). De esta manera, los discursos no son sólo sintaxis y palabras aisladas, sino que están compuestos tanto de una parte gramatical como pragmática (Portolés, 2001).

Respecto al término *texto*, Cuenca (2010) señala que se refiere “tanto al conjunto de enunciados como a los aspectos extralingüísticos necesarios para producir e interpretar dichos enunciados” (p. 10), de acuerdo a una intención y rol social. Por su parte, para Halliday y Hasan (1976: 2) esta noción es empleada para designar “any passage, spoken or

written, of whatever length, that does form a unified whole”, se trata una unidad básica de significado con una configuración semántico-situacional. En cambio, Beaugrande y Dressler (1997) sostienen que “un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad” (p. 35), que son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad¹².

A partir de lo anterior, podemos concluir parcialmente que los discursos corresponden a las realizaciones o usos del lenguaje en donde se pone en funcionamiento una competencia gramatical y otra pragmática. Los discursos están anclados en un entorno social y un contexto específico y su producto puede darse de forma oral o escrita. No obstante, y si bien cada modalidad tiene sus propias características, la línea que divide a la oralidad y la escritura en muchos casos, se vuelve difusa y es común que ambas se influyen, es decir, es posible encontrar rasgos de lo oral en lo escrito y viceversa¹³.

1.1.1 Inmediatez y distancia comunicativa

Como se abordó en el apartado anterior, el discurso puede presentarse de forma oral o escrita, lo cual suele relacionarse con el empleo fónico y gráfico de la lengua; sin embargo, la relación y distinción que se hace entre estas dos modalidades implica cuestiones complejas que deben tenerse en cuenta para su estudio. Por ello se considera importante abordar los términos de inmediatez y distancia comunicativa ya que muestran la gradual relación entre lo fónico, lo gráfico, el habla y la escritura. Para Söll (1985, parafraseado por Koch y Oesterreicher, [1990] 2007) en el estudio de los discursos hay que tener en cuenta el medio de realización (fónico o gráfico) y la concepción lingüística de la expresión (hablado o escrito). No obstante, el medio fónico no es inherente a la concepción hablada ni lo gráfico a lo escrito, sino que las realizaciones y las concepciones se pueden trasladar de una a otra, así lo escrito puede realizarse fónicamente (discurso político o sermón) de la misma manera en que lo oral puede estar presente en la escritura (un mensaje de WhatsApp), así pues la relación entre ambas modalidades es percibida como un continuo.

¹² En el capítulo 3 se profundiza en el tema.

¹³ Ante esta implicación, Blanche-Benveniste (2005) opta por emplear el término de *oralidad* para denominar únicamente al habla. Sin embargo, ese mismo vocablo es empleado por Briz (2011), pero para referirse a los rasgos de *lo oral en lo escrito*, mientras que opta por denominar como *escrituridad* a las características o manifestaciones de *lo escrito en lo oral*. Por su parte, Iturrioz Leza (1999) prefiere la distinción *lengua oral* y *lengua escritural*.

Para Koch y Oesterreicher en el continuo concepcional hablado/escrito se tienen que tomar en cuenta las siguientes condiciones comunicativas: a) Grado de publicidad (intercambio privado o público); b) familiaridad entre los interlocutores; c) implicación emocional (depende de la cercanía entre los participantes); d) anclaje en la situación y acciones comunicativas; e) campo referencial (la distancia entre los objetos y las personas y su posible o imposible referencialización desde el aquí y ahora del hablante); f) inmediatez física de los interlocutores (si se comparte o no el espacio-tiempo); g) cooperación (intervenciones de los participantes en la producción del discurso); h) grado de dialogicidad (si se trata de un diálogo o monólogo); i) grado de espontaneidad (discurso espontáneo o preparado) y; j) fijación temática (tema libre o restringido).

Estas condiciones comunicativas constituyen un continuo cuyos polos extremos están marcados por la máxima inmediatez y máxima distancia comunicativa, que se refieren al habla y escritura respectivamente. En el primero podemos situar todas aquellas producciones que se suscitan en entornos familiares y coloquiales (conversación entre amigos) mientras que en el punto opuesto se encuentran los discursos con mayor grado de formalidad (artículo científico). La inmediatez (o *coloquialidad* en términos de Briz, 2010) y la distancia comunicativa condicionan la producción y recepción de nuestras emisiones, así dependiendo de factores situacionales tales como la cercanía o distancia física, social y emocional de los participantes, aparecerán o se omitirán ciertas estrategias lingüísticas y de verbalización que se resumen a continuación:

| Inmediatez Comunicativa | Distancia Comunicativa |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Contextualización extralingüística, gestual, mímica, etc. - Escasa planificación. - Alto grado de espontaneidad. - Carácter efímero. - Estructuración agregativa (parataxis). - Construcción en proceso. - Progresión no continuada. - Baja densidad y lenta progresión informativa. - Bajo grado de integración y complejidad de las unidades lingüísticas. | <ul style="list-style-type: none"> - Contextualización lingüística. - Alta planificación. - Bajo grado de espontaneidad. - Carácter definitivo. - Estructuración integrativa (hipotaxis). - Discurso elaborado. - Progresión continuada. - Alta densidad y rápida progresión informativa. - Alto grado de integración y complejidad de las unidades lingüísticas. |

Tabla 1. Estrategias lingüísticas y de verbalización (Koch y Oesterreicher, 2007).

Para Pons Rodríguez (2021) independientemente del medio que se emplee (fónico o gráfico), la planificación, organización y elaboración del mensaje será poca o alta, en ese

sentido, “el medio no predetermina el mensaje” (p. 289), es decir, dependiendo del medio que se emplee se pueden tomar determinadas características de la oralidad o de la escritura e, incluso, de ambas. De esta manera, el continuo entre lo inmediato y distante no aplica a una u otra modalidad, sino que podemos encontrarlo en ambas, así tenemos un hablar inmediato (conversación coloquial) y un hablar distante (ponencia), un escrito inmediato (mensaje de texto) y un escrito distante (ensayo académico). Asimismo, en la inmediatez y distancia comunicativa intervienen las variedades lingüísticas, así, dependiendo de las situaciones, los hablantes seleccionarán determinadas variedades diastráticas y diafásicas (Koch y Oesterreicher, 2007), las cuales serán abordadas junto con la influencia contextual, en el siguiente apartado.

1.1.2 Contexto y registro

Los discursos están situados, es decir, se producen “en una situación social” (Van Dijk, 2000: 32) y están anclados a un contexto ya que dependiendo de los eventos comunicativos, los fines que se persigan y la relación entre los participantes, las variedades, el estilo, la estructura, las palabras y la entonación de los enunciados se verán influidos, de ahí que se hable de una relación entre la expresión, la comprensión y los contextos (Linell, 2001). Lo que se dice y cómo se dice se ve influido por el contexto y para ser entendido, en algunos casos, se debe recurrir a él. Por ello en este apartado se presentan brevemente algunas nociones relacionadas con el contexto y los registros del discurso.

1.1.2.1 Contexto

Para empezar, Duranti (1992) señala que la noción de *contexto* fue introducida por Bronislaw Malinowski (1923, 1935) para quien el significado de una emisión lingüística no puede ser determinado sólo por una correspondencia de sonidos, sino que también debe remitir al contexto, los conocimientos culturales y las acciones puesto que no sólo usamos el lenguaje para reflexionar y pensar, sino también para hacer.

Por su parte, Duranti y Goodwin (1992) sostienen que se puede concebir el habla como un modo organizado jerárquicamente en el cual intervienen diferentes nociones del contexto, mismos que pueden influir en los distintos niveles de organización. Para ellos, este término incluye dos elementos, el *evento focal*, que es el fenómeno que se contextualiza, y el *campo de acción* (fondo) en donde dicho evento se inserta y dentro del cual debe de ser explicado.

Desde el punto de vista de Van Dijk (2000), las elecciones discursivas no responden sólo a cuestiones lingüísticas, sino que son *realizaciones estratégicas* en las que intervienen la dimensión social y el contexto de comunicación, entendido este último como: “algún tipo de entorno o circunstancias para un suceso, acción o discurso [...]. Algo que funciona como trasfondo, marco, ambiente, condiciones o consecuencias” (p. 32). Por otra parte, Linell (2001), partiendo de una concepción dialógica del lenguaje, propone analizar las interacciones tomando en cuenta al hablante, sus interlocutores y el contexto de la enunciación ya que no hay manera de estudiar uno sin el otro. Asimismo, para este autor no hay un único contexto, ni contextos específicos a cada discurso, sino que hay varios recursos que pueden fungir como contextos potenciales.

Siguiendo a Duranti y Goodwin (1992), Linell (2001) y Van Dijk (2000, 2013) los contextos no son objetivos ni están dados, sino que se producen y se activan por la relevancia que tienen para los interlocutores e, incluso, pueden ser renovados por estos; además, al ser *construcciones mentales*, cada hablante tiene una representación subjetiva de los mismos; se incorporan por medio de las experiencias a partir de las cuales se crean modelos mentales que permiten a las personas comunicarse y comportarse de determinada manera dependiendo de las situaciones y ambientes; se trata de esquemas convencionales que varían culturalmente y son dinámicos al cambiar y actualizarse constantemente.

En opinión de Van Dijk (2013) los contextos se pueden clasificar de diversas formas. Estas categorizaciones varían según los autores, así para Duranti y Goodwin (1992) el contexto abarca cuatro grupos: el entorno (social y espacial), el entorno conductual (movimientos corporales y demás elementos no verbales), el co-texto y el contexto extrasituacional (conocimientos generales y compartidos). Mientras que para Linell (2001) los recursos contextuales se pueden agrupar en *inmediatos* y *mediatos*. Los primeros incluyen el cotexto y entorno circunstancial concreto, en ambos casos se trata de elementos que pueden ser percibidos y, por tanto, abordados o incluidos dentro del discurso. Mientras que los recursos contextuales mediatos abarcan aquellos aspectos que no se perciben de forma directa como los conocimientos y expectativas que se tienen sobre determinadas situaciones comunicativas, la proyección o los planes, los roles sociales, los contextos socio-históricos (las instituciones y subculturas), el conocimiento de la lengua y del mundo.

Estos contextos estarán presentes y tendrán mayor o menor peso dependiendo de si la comunicación es inmediata o distante, es decir, si se suscita en entornos familiares y coloquiales o en situaciones con mayor grado de formalidad (Koch y Oesterreicher, 2007). Así, en la interacción física probablemente se encuentren varios de ellos, mientras que en la diferida el co-texto cobra un papel fundamental ante la falta de elementos pragmáticos. En suma, los contextos son variados e influyen en los discursos ya que fungen como reguladores de estos pues de acuerdo al espacio físico, los participantes, el conocimiento cultural, lingüístico y compartido, realizaremos determinadas elecciones lingüísticas, tal como abordaremos a continuación.

1.1.2.2 Registros del discurso

Siguiendo a Eggins y Martin (1997), el concepto de *registro* se emplea para “indica[r] que usamos el lenguaje de modos diferentes en situaciones diferentes” (p. 340), de ahí que a partir del contexto se puede predecir qué elementos lingüísticos son más probables y cuáles no: “todo texto parece llevar consigo algunas influencias del contexto en el cual se produjo. Podríamos decir que el contexto se introduce “en” el texto debido a que influye sobre las palabras y estructuras que sus autores utilizan” (p. 338).

Generalmente, se identifican dos registros, el informal o coloquial y el formal, mismos que suelen visualizarse en extremos opuestos; sin embargo, también se habla de registros intermedios. Según Briz ([1998] 2011), se hace uso de un registro que puede ser más o menos formal o más o menos informal dependiendo del contexto. Este autor distingue cuatro realizaciones de los registros que pueden manifestarse en lo oral y lo escrito: *coloquial oral*, *coloquial escrito*, *formal oral* y *formal escrito*. El empleo de una u otra realización dependerá de diversas condiciones de comunicación como la planificación, la relación de proximidad entre los interlocutores, la finalidad transaccional, entre otros.

Asimismo, las variaciones se presentan de formas atenuadas o marcadas tanto en la oralidad como en la escritura (Pons Rodríguez, 2021) y se regulan por el contexto comunicativo cuyos factores son el *campo*, *tenor* y *modo*. El primero se refiere al marco en el que se produce el discurso y la temática, así, dependiendo del tema abordado y la situación, se empleará determinado léxico correspondiente a él. Por su parte, el tenor alude a los roles sociales y la relación de los interlocutores, mientras que el modo se refiere al canal de la

expresión seleccionado (hablado memorizado, espontáneo, preparado, etc.) y el modo retórico (narrativo, argumentativo, expositivo, didáctico...). (Eggins y Martin, 1997).

En síntesis, los hablantes no se mantienen estáticos en uno u otro registro, sino que se mueven dentro del continuum según el tema tratado, la situación y la finalidad comunicativa, el tipo de discurso, el grado de planificación, las condiciones de producción y recepción así como las relaciones de proximidad entre los participantes, los roles que toman y demás factores contextuales que se activan según su grado de relevancia para condicionar y orientar las elecciones lingüísticas, tanto en la escritura como en la oralidad.

1.2 Discurso oral

En el apartado actual se aborda de manera sucinta la definición y algunas de las principales características y funciones del habla. Además, presentaremos ciertos rasgos lingüístico-textuales de la oralidad que nos permiten diferenciarla de la escritura.

1.2.1 Definición, principales características y funciones

La oralidad se caracteriza por la forma en que se produce ya que para su realización se ven involucrados órganos (sistema respiratorio y fonador) y partes del cuerpo (los movimientos de los ojos, de las manos, las expresiones faciales, etc.) (Calsamiglia y Tusón, 2001). De esta manera, “en la modalidad oral se emplean elementos fónicos, que se transmiten por el aire en forma de ondas sonoras perceptibles acústicamente por el receptor, denominado *oyente*” (RAE y ASALE, 2011: 14). Por su parte, para Loureda y Schrott (2021) en el habla

[...] se *actualizan* todos los conocimientos, lingüísticos o no, de los hablantes para formar una representación comunicable acerca de cualquier realidad. Dicha actividad es compleja y muestra una dimensión social, una cognitiva y una semiótica: se habla con otros, a partir de operaciones mentales orientadas a la producción y comprensión de lo comunicado, y se habla mediante signos y recursos de las lenguas o reducibles a ellos (p. 10).

Por otra parte, Escandell (2021) expone que el habla es una actividad multifacética que presenta diversas dimensiones. En primer lugar, tiene una dimensión de *acción* ya que a través de ella provocamos una respuesta en nuestros interlocutores. En segundo lugar, el habla es una *convención* debido a que su uso está regulado por convenciones compartidas por una comunidad. En tercer lugar, nuestras emisiones lingüísticas se caracterizan porque se producen con una *intención*, todo aquello que comunicamos y la forma en la que lo

hacemos deja ver implícita o explícitamente nuestros objetivos, de ahí que una cosa sea lo que la emisión significa y otra, lo que el hablante quiere comunicar mediante ella. En cuarto lugar, una característica clave del discurso oral es la *interacción*, es por medio de nuestros intercambios que iniciamos, mantenemos y finalizamos relaciones sociales. Por último, en el habla intervienen diversos mecanismos de la *cognición* humana.

Por otra parte, para Ong ([1982] 2006) el habla siempre se dirige a otros, configuramos nuestro pensamiento, lo que decimos y cómo lo decimos en función de un interlocutor presente o ausente, real o imaginario, de esta manera, “evito enviar exactamente el mismo mensaje a un adulto que a un niño pequeño. Antes de empezar a hablar, de alguna manera tengo que estar ya en comunicación con la mente a la que he de dirigirme” (p. 170). La función social del habla también es señalada por Calsamiglia y Tusón, para ellas la función primordial de la oralidad “consiste en permitir las relaciones sociales” (2001: 29).

Por otro lado, la principal característica del habla radica en que “el proceso y el producto se dan (al menos en parte) a la vez” (Calsamiglia y Tusón, 2001: 46), es decir, no hay tiempo suficiente para pensar antes de hablar, por lo que no emitimos nuestro mensaje en una sola enunciación, sino que generalmente vamos haciendo aproximaciones y rectificaciones según lo consideremos pertinente, en ese sentido, si el emisor comete algún tipo de “error”, intentará enmendarlo (o empeorarlo) o reformularlo, pero en cualquiera de los casos, el hablante no puede simplemente borrar todo o parte de su discurso. Además, la escasez de tiempo en la elaboración de lo dicho provoca que los interlocutores se valgan de ciertas muletillas que le ayudan a “ganar tiempo” y, a la vez, seguir manteniendo el turno de habla (Blanche-Benveniste, [1998] 2005; Briz, 2011; Calsamiglia y Tusón, 2001; Koch y Oesterreicher, 2007; Ong, 2006).

Asimismo, el habla es multicanal pues, además del aspecto lingüístico, se ven involucrados una serie de elementos paraverbales que cobran importancia (como la voz y las vocalizaciones) ya que transmiten cierta información del hablante (como el género, el estado anímico, el interés etc.), cómo deben de interpretarse los enunciados (literal, de forma irónica...) y aspectos relacionados con la posición que se toma sobre lo dicho (a favor o en contra). Además, en la oralidad también intervienen la *proxemia* y la *cinésica*. La primera alude al espacio, cómo este es concebido por los participantes y la distancia que

ponen entre sí, mientras que la segunda abarca los gestos, movimientos y posturas que realizamos al emitir nuestro discurso, mismos que pueden variar intra e interculturalmente e, incluso, por el género de las personas (Briz, 2011; Calsamiglia y Tusón, 2001).

1.2.2 Características lingüístico-textuales del discurso oral

A continuación presentamos algunas características lingüístico-textuales del habla propuestas por Blanche-Benveniste (2005), Briz (2011), Calsamiglia y Tusón (2001) y Koch y Oesterreicher (2007).

En el ámbito fónico, las elecciones fonéticas y su articulación varían según el evento comunicativo, los objetivos del hablante, la relación entre los interlocutores y lo que se esté contando. De igual manera, la pronunciación se ve condicionada por la situación así “la inmediatez comunicativa favorece [...] articulaciones ‘descuidadas’ mientras en la distancia comunicativa se prefiere una articulación ‘exacta’” (Koch y Oesterreicher, 2007: 177).

También los elementos prosódicos cobran gran relevancia ya que nos aportan información que está más allá del significado literal de las palabras, así la entonación señala la modalidad oracional (interrogativa, exclamativa, etc.) y ayuda a marcar el foco temático; por su parte, la intensidad sirve para diferenciar significados (*habito*, *hábito*, *habitó*) y marcar énfasis, mientras que el ritmo puede cumplir funciones sintácticas y comunica las actitudes de los hablantes (Briz, 2011; Calsamiglia y Tusón, 2001).

Algunos fenómenos fónicos que se pueden presentar en la oralidad son la desaparición de una sílaba completa, la aféresis (omisión de fonemas a inicio de palabra: *está bien* → [tabién]), apócope (supresión a final de palabra [usté]) o síncope (pérdida a mitad de palabra: [áua] en lugar de agua). También es frecuente el caso contrario, es decir, se añaden fonemas en posición inicial (prótesis [wuérto]), en el interior (epéntesis: *trompezar*) o al final (paragoge: *comistes*). Otro fenómeno que se puede presentar es la metátesis en donde dos fonemas cambian su posición: *aeroplano* → *areoplano*, *dentífrico* → *dentrifrico*, etc. Ello no significa que las personas no sepan hablar o no tengan un dominio de la lengua, sino que estas reducciones fónicas se producen por factores propios de la inmediatez comunicativa (velocidad de habla, espontaneidad, confianza entre los interlocutores, etc.) y no afectan la comunicación (Azevedo, 2005; Koch y Oesterreicher, 2007).

Por otra parte, para Blanche-Benveniste (2005) tres procedimientos esenciales de la oralidad que son ajenos a la prosa escrita son las *acumulaciones paradigmáticas, las idas y vueltas sobre el eje de los sintagmas y las incisivas*. Las primeras corresponden a aquellas estrategias o procedimientos que emplean los hablantes en la búsqueda por dar con la palabra correcta:

a) Hacen listados o enumeraciones, es decir, los hablantes mencionan varios términos o vocablos relacionados antes de dar con la expresión que consideran más adecuada: *incluso algunas personas llegaron creo que a viajar a China para **tratar de averiguar tratar de documentar** lo que estaba pasando* (P6M15_16-02-2023_2DO)¹⁴.

b) Presentan diversas formas de una misma palabra antes de emitirla: *eso es algo que (.) pues **nadi- nadie puede cambiar nadie puede cambiar** tu manera de pensar* (P4H16_10-02-2023_4TO).

c) Explicitan que no se da con el vocablo: *yo creo: que tiene: **cómo se dice cómo se podría decir** ↓ tiene una variedad tipo* (P6M17_10-02-2023_4TO).

d) Aprueban o rechazan la elección del léxico, explícitamente, diciendo sí o no: *el profe nos comentó que pues: se iban a suspender las clases (.) y al día siguiente **eso fue un jueves y: no fue un viernes*** (P24H16_13-02-2023_4TO).

e) Expresan su duda ante una elección de palabra o pronunciación de la que no están seguros: *no le dieron tanta importancia al principio y creo que: que por eso se empezó a **hacer mucho conta- cómo se dice*** (P21H16_13-02-2023_4TO).

f) Apelan al interlocutor para que los auxilie en la búsqueda de las palabras:

H: *cuando recién empecé como a: socializar salir con mis amigos y así (.) que: avisan que nos tenemos que encerrar y: empieza lo del confinamiento entonces fue como que arruinó mi mis: **cómo decirlo arruinó (.) cómo se dice** ↓*

E: ***avances sociales***

H: *sí eso mis **avances sociales** aparte de que me puse muy triste y: pase por unas cosas (.) feas por eso pues así ↓* (P6M17_10-02-2023_4TO).

Igualmente, un hablante puede regresar sobre lo dicho para hacer correcciones. Blanche-Benveniste (2005) denomina este procedimiento *las idas y vueltas sobre el eje de los sintagmas (parcelación* en términos de Briz) ya que en la producción del discurso un emisor puede moverse hacia atrás y hacia delante sobre lo enunciado para completarlo o modificarlo: *y pues: a mí se me complicaba **bueno no se me complicaba sino es que me***

¹⁴ Los ejemplos presentados pertenecen al corpus de análisis y, a fin de mantener el anonimato de los participantes, a cada discurso se le asignó un código de identificación con un número, la inicial del sexo, edad, fecha de recopilación y el grado escolar. Este ejemplo en particular corresponde a una estudiante de 15 años de segundo semestre de bachillerato, el corpus fue recopilado el 16 de febrero del 2023.

daba flojera (.) *meterme a las clases* (P11H16_13-02-2023_4TO). Respecto al tercer procedimiento de la oralidad, los hablantes pueden interrumpir el discurso, añadir una *incisa* como aclaración, explicación o información adicional, y continuarlo: *yo creo que* (.) *supongo eso depende de cada persona pero yo creo: que le ha pasado a muchísimas personas* (P6M17_10-02-2023_4TO).

Por otro lado, para Briz (2011) el español coloquial conversacional se caracteriza por presentar una sintaxis concatenada (acumulación de enunciados), parcelación (reformulaciones), rodeos explicativos que hacen referencia al dónde, cuándo, cómo, se dan detalles, se hacen valoraciones o justificaciones ante lo hecho o dicho, por tanto, el progreso de la información es lento. Asimismo, según este autor, es constante la unión abierta debido a que no hay una fuerte atadura sintáctica entre los enunciados, lo cual facilita el regresar sobre el discurso para hacer reelaboraciones e incrustaciones: *te encierras en tu propio mundo y eso: hace que ni siquiera puedas poner clases ni siquiera puedas poner atención a las clases en línea* y *este*: (P10H16_13-02-2023_4TO).

Siguiendo a Briz (2011) y Koch y Oesterreicher (2007), en la oralidad el orden de las palabras no siempre responde a la estructura sintáctica, sino que en la mayoría de los casos asistimos a un orden pragmático, es decir, la secuencialidad responde al objetivo de realzar o topicalizar la información. Para ello los hablantes hacen uso de diversos mecanismos como dislocaciones a la izquierda (pre-temas o pre-remas) o a la derecha (post-temas o post-remas)¹⁵ con el objetivo de insertar al principio o posteriormente el elemento que se desea resaltar. El orden también puede deberse a un preludio de la opinión del hablante: *para mí* (.) *para mi punto de vista* (.) *la vacunación pues no debería de ser obligatoria*.

Por otro lado, Koch y Oesterreicher (2007) otorgan al español hablado (junto al francés e italiano) rasgos característicos que clasifican en cuatro ámbitos, algunos de los cuales serán expuestos y explicados a continuación:

| Ámbitos | Rasgos Característicos |
|--------------------|--|
| Pragmático-textual | Marcadores de la organización discursiva, fenómenos de hesitación, mecanismos de reformulación, interjecciones, modalización, coherencia, discurso referido. |
| Sintáctico | Faltas de concordancia y <i>constructio ad sensum</i> , anacolutos, contaminaciones, |

¹⁵ El tema se aborda con mayor profundidad en el subcapítulo de *Selección de la información*.

| | |
|-----------|--|
| | posposiciones, <i>funnel technique</i> , oraciones incompletas, dislocaciones y ordenación rema-tema, complejidad sintáctica: parataxis e hipotaxis. |
| Semántico | Escasa variación lexemática, escasa diferenciación paradigmática y referencialización vaga, deícticos y procedimientos expresivo-afectivos. |
| Fónico | Articulaciones descuidadas, ritmo <i>allegro</i> e incluso <i>presto</i> (ocasionan la desaparición de fonemas o sílabas completas o la pérdida de distintividad). |

Tabla 2. Características del español hablado según Koch y Oesterreicher.

Siguiendo a estos autores, en el ámbito pragmático textual los marcadores discursivos propios de la oralidad se clasifican en organizadores discursivos, de turno de palabra y fáticos. Los primeros ayudan a organizar, estructurar y articular el discurso: *entonces, luego, ahora, pues, primero*, etc. Por su parte, los marcadores de turno de palabra pueden ser de apertura (*oye, mira, sabes, bueno, pues...*), de mantenimiento o de cierre (*y ya, nada más, y todo...*) del turno de habla. Mientras que los fáticos mantienen el contacto entre el hablante y el oyente: *eh, sabes, verdad, oye, mira, fíjate, oiga, entiendes, me sigues*, etc.

Por otra parte, los fenómenos de hesitación (vacilaciones) corresponden a “las llamadas pausas vacías, pausas rellenas, de los alargamientos fónicos y de las repeticiones” (2007: 86). Estos procedimientos tienen una doble función, sirven para *ganar tiempo* en la planificación y facilitan la recepción del mensaje. Por otro lado, estos autores distinguen entre reformulaciones y precisiones. La primera corresponde a la corrección que realizamos cuando cometemos errores fónicos o léxicos, mientras que en el segundo “se llevan a cabo aclaraciones referenciales o de contenido” (p. 89): ***gracias a eso pues no gracias pero perdí dos años*** (.) *un año perdí el semestre el segundo semestre* (.) *y me salí pues a: trabajar*.

Respecto a las interjecciones, estas son frecuentes en los intercambios orales, a través de su empleo se manifiestan las emociones ante los interlocutores o ante lo emitido (*ah, ajá, ay, oh, carajo, vaya, vamos, joder, mujer, hombre...*). Se trata de expresiones que no cumplen una función sintáctica, no se pueden segmentar, son elementos convencionalizados y su sentido no puede obtenerse del significado de los lexemas (en el caso de las interjecciones secundarias o léxicas, por ejemplo: *madre mía*) (Koch y Oesterreicher, 2007).

Concerniente al ámbito sintáctico, las condiciones comunicativas y características propias de la oralidad posibilitan y toleran ciertas construcciones que pueden considerarse como “erróneas”; sin embargo, estos fenómenos responden a procesos de formulación o construcción en la sintaxis y en la mayoría de los casos no afectan la coherencia del

discurso e, incluso, son pasados por alto por los interlocutores. De esta manera, es normal encontrar faltas de concordancia sintáctica, mismas que pueden estar motivadas por concordancias por el sentido (*constructio ad sensum*) (Koch y Oesterreicher, 2007).

En cuanto al tipo de estructuras sintácticas, se tiende al empleo de construcciones yuxtapuestas y coordinadas (Calsamiglia y Tusón, 2001), por lo que asistimos a una sintaxis concatenada (Briz, 2011) o agregativa (Koch y Oesterreicher, 2007; Raible, 2001), es decir, hay un mayor predominio de parataxis, los enunciados se suceden unos a otros sin tener un alto carácter integrativo o sin mantener relaciones de dependencia entre ellos. Este fenómeno se suscita en hablantes de todos los niveles económicos y educativos ya que es un rasgo inherente del habla por el poco o nulo tiempo de planificación. Sin embargo, ello no significa que no haya hipotaxis en la oralidad, dependiendo de la situación comunicativa se pueden encontrar una gran cantidad de oraciones subordinadas.

Asimismo, el empleo de determinadas estructuras sintácticas se ve condicionado por diversos factores, así en un discurso político y en una conversación coloquial habrá grandes diferencias debido a la preparación de uno y a la espontaneidad del otro, de ahí que la complejidad sintáctica no será la misma. En ese sentido, la mayor presencia de parataxis en la oralidad no significa que los discursos sean “simples” o “menos complejos” que los escritos, sino que intervienen una gama de factores inherentes a cada modalidad que tienen que ser considerados al momento de una comparación. También es clave tener en cuenta que “las realizaciones lingüísticas ni presentan necesariamente una estructura oracional ni contienen siempre únicamente oraciones” (Koch y Oesterreicher, 2007: 119).

En lo que toca al ámbito léxico-semántico, la escasez de tiempo y de reflexividad en la planificación lleva a la constante repetición de elementos léxicos, lo cual no imposibilita la transmisión de la información, por el contrario, disminuye el esfuerzo para el emisor en la construcción del discurso y en la identificación de los referentes por parte del receptor. La interacción cara a cara también permite un uso indiscriminado de deícticos, de igual manera, es frecuente el empleo de palabras “comodín”, “ómnibus” o “proformas”, es decir, se recurre a lexemas con una escasa determinación de rasgos semánticos, pero que sirven para denotar una gran cantidad de elementos: *cosa, algo, tipo, vato, esto, eso, hacer, ser, decir, hay*, etc. (Briz, 2011; Calsamiglia y Tusón, 2001; Koch y Oesterreicher, 2007).

En síntesis, el habla es una actividad verbal que se caracteriza porque se genera desde el interior del y con el cuerpo, como toda actividad comunicativa provoca una acción (verbal, mental o física), es convencional, intencional, interactiva y cognitiva (también aplican para el discurso escrito). Se caracteriza por el poco tiempo de planeación lo que ocasiona que el discurso no se presente, en la mayoría de los casos, como definitivo, sino que esté en continua elaboración; además, en su producción se ven involucrados aspectos lingüísticos y paraverbales así como características lingüístico-textuales propias como las elecciones fonéticas, modalizaciones, reformulaciones, preferencia por una sintaxis concatenada, mayor libertad de ordenación, fenómenos de hesitación, entre otros.

1.3 Discurso escrito

En el actual subcapítulo se aborda la definición, las características esenciales y las funciones del discurso escrito. Además, se presentan algunos de los principales rasgos lingüístico-textuales de la escritura que nos permiten diferenciarla de la oralidad.

1.3.1 Definición, principales características y funciones

Siguiendo a la RAE y ASALE (2011), la escritura “es un sistema simbólico y comunicativo de naturaleza gráfica, que tiene por objeto representar sobre soporte estable los mensajes y los textos” (p. 2). Es un sistema que fija los signos vocales del habla, mismos que son percibidos de forma visual por un *lector*. La escritura “posibilita la comunicación a distancia y permite que lo escrito se conserve y perdure” (p. 3).

Para Ong (2006) el texto escrito es “un canal informativo de un solo sentido, pues ningún receptor real (lector, oyente) está presente cuando los textos son creados” (p. 170). Sin embargo, como toda forma de comunicación, se construye pensando en un posible receptor, en ese sentido, es “un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto” (p. 87). Además, el discurso escrito transforma la comunicación y el pensamiento, se pasa de un mundo oral y auditivo a uno sensorio, visible.

Por su parte, Moreno Cabrera (2005) define la escritura alfabética como “aquella en la cual a cada grafema principal le corresponde un sonido o fonema” (p. 99). Este escritor hace la aclaración de que la escritura no representa todos los fonemas de una lengua ya que “la

fonética y fonología de las lenguas van cambiando con el tiempo, mientras que la escritura suele permanecer inalterada” (*Ibidem*). Por otro lado, la escritura se vale principalmente de dos canales, uno manual y otro mecánico. En el primero se escribe a mano y corresponde al ámbito de lo inmediato y personal; mientras que en el segundo se emplea una máquina o aparato que permite la creación digital o electrónica del texto (Calsamiglia y Tusón, 2001).

Una característica esencial de la comunicación escrita es que corresponde a una interacción diferida: la producción de la escritura no coincide en espacio y tiempo con su posterior lectura. De igual forma, se le atribuyen los rasgos de planificación, revisión, corrección y, en algunos casos, publicación (Calsamiglia y Tusón, 2001; Ong, 2006; Pons Rodríguez, 2021). Sin embargo, no todos los textos escritos se planifican ni mucho menos se revisan, si bien la escritura posibilita estas dos funciones, no son inherentes a todas las producciones.

Por otra parte, los estudios sobre literacidad o escrituralidad desarrollados por Goody y Watt ([1968] 2003) Ong (2006) y Olson ([1994] 1998) exponen que la adquisición de un código escrito tienen fuertes implicaciones en las relaciones sociales, públicas y económicas de una sociedad. Asimismo, para estos autores la escritura tiene consecuencias cognitivas tales como la posibilidad de volver a leer, la conciencia de distanciamiento, la categorización abstracta, la preservación de la memoria y la transmisión y difusión del conocimiento. Para Olson nuestra comprensión del mundo y de todo lo que nos rodea es “producto de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos, de vivir en un mundo de papel” (1998: 39).

En opinión de Moreno Cabrera (2005), además de comunicar información, la escritura posee dos funciones sociales primordiales, por un lado, caracteriza e identifica a los grupos sociales cultural y religiosamente y, por otro, ayuda a diferenciar unas culturas y lenguas de otras. Por su parte, para Goody y Watt (2003), la función principal de la escritura “es objetivar el habla, suministrarle al lenguaje un correlato material, un conjunto de signos visibles” (p.12). De esta manera, es posible la transmisión y preservación de la información y el conocimiento a través del espacio y del tiempo.

Por otro lado, la escritura conlleva un proceso de lectura: Todo texto se escribe para ser leído (Ong, 2006). Para Solé (2014) la lectura de un texto no se reduce a una simple

decodificación, sino que requiere que “el lector «haga cosas» con el texto” (p.86), leer involucra activar recursos cognitivos que nos permiten acceder al sentido del discurso, pero también comprenderlo, relacionarlo, compararlo y valorarlo con otros. No obstante, para que ello ocurra se requieren un conjunto de conocimientos y estrategias que “permiten buscar, elaborar, integrar y generar algo nuevo, resultado de lo que *el lector hace con el texto*” (p. 90). Estos conocimientos se adquieren con práctica, si esta no se tiene o no se ha ejercido con la suficiente frecuencia, el resultado es una comprensión superficial.

Según Parodi y Moreno de León (2021), la comprensión de los textos involucra diversas dimensiones: a) *Biológica*: se produce en el cuerpo del lector, en concreto en el cerebro. b) *Cognitiva*: es un proceso en donde se ven involucrados la conciencia, mente, motivaciones y emociones del lector. c) *Textual*: debe ser visto como una unidad lingüística cuya interpretación implica algo más que el significado de las palabras. d) *Social*: se debe tener en cuenta los roles que desempeñan los lectores y los contextos físicos.

Por su parte, para Olson (1998) el significado del texto no sólo depende del aspecto gramatical o léxico, sino de la intención del autor, misma que puede estar explícita o implícita, es labor del lector inferirla. De esta manera, el lector no es un ente pasivo, sino que participa activamente en la construcción del significado de lo que lee, si bien parte de las instrucciones dadas por el autor, el proceso de lectura involucra otros aspectos como la activación de los conocimientos previos, la identificación del esquema textual del discurso, el contexto de lectura y el posicionamiento tomado ante lo leído, todo ello va a contribuir a la creación de inferencias, expectativas e hipótesis que desencadenarán una interpretación del texto (Calsamiglia y Tusón, 2001; Olson, 1998; Solé, 2014).

En lo que toca a los elementos paratextuales, desde su aparición la escritura ha tenido una amplia variedad de soportes (piedras, madera, etc.) y utensilios (plumas, pintura, tizas, lápices, bolígrafos...), pero, sin lugar de dudas y desde su invención, el papel ha sido uno de los principales materiales para su producción y reproducción. No obstante, así como los avances tecnológicos permitieron la transición entre el manuscrito y el libro impreso, la irrupción del mundo digital ha dado paso al libro electrónico o ebook por lo que ya no es necesario cargar con libros, en un mismo aparato se pueden tener miles de ellos. Respecto a los formatos, cada género discursivo tiene su propio estilo en cuanto al tamaño de la hoja,

la organización dentro de esta y el material empleado, así se puede reconocer fácilmente la página de un periódico de la de un cómic. Por último, en cuanto a la tipografía y el diseño gráfico, estos varían de tamaño, colores y fuente dependiendo del texto y cumplen diversas funciones como atraer la atención del lector, resaltar las partes importantes, e, incluso, señalar cómo deben ser interpretados (por ejemplo, el uso de “comillas” para el sarcasmo).

1.3.2 Características lingüístico-textuales del discurso escrito

En cuanto a las características lingüístico-textuales de la escritura, las condiciones comunicativas (independencia de la situación y acción, distancia física, tiempo para reflexionar, etc.) permiten una alta planificación, un bajo grado de espontaneidad, un carácter definitivo, una mayor elaboración del discurso, una alta densidad y rápida progresión informativa, un mayor grado de integración (hipotaxis) y complejidad de las unidades lingüísticas así como varios niveles de organización textual (Koch y Oesterreicher, 2007).

Sin embargo, lo anterior no está presente en todos los textos ya que no siempre se planifican ni se cuenta con el tiempo suficiente para producir un discurso elaborado y complejo. De esta manera, tenemos textos más o menos elaborados, coloquiales, con fórmulas prefabricadas, con libertad de uso y con una posición neutral, imparcial o parcial (Calsamiglia y Tusón, 2001). Además, los aspectos léxicos, morfosintácticos y textuales dependen del tipo de texto, el ámbito al que corresponda, los receptores y el grado de formalidad o informalidad de la situación comunicativa.

Por otra parte, la escritura cuenta con recursos propios de los que carece la oralidad, tales como la separación de las palabras mediante espacios en blanco así como la segmentación del discurso en renglones y la separación de estos con interlineados. Otros rasgos característicos de la escritura son el empleo de normas de ortografía, de signos de puntuación, letras mayúsculas y minúsculas, la segmentación en párrafos y demás elementos paratextuales: títulos, márgenes, negritas, sangrías, etc.

El uso de la escritura está condicionado por un conjunto de normas de ortografía cuya principal función es “garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua mediante el establecimiento de un código común para su representación gráfica”

(RAE y ASALE, 2011: 15). En ese sentido, la ortografía otorga unidad y homogeneidad a la lengua a la par que contribuye a la “correcta” creación e interpretación de los textos. Sin embargo, en la práctica esto ocasiona grandes dificultades ya que no escribimos como hablamos y tenemos distintas grafías para representar un mismo sonido (b, v, s, c, z, y, ll, g, j, k, q), la ausencia de sonido (h) o palabras que se pronuncian igual, pero se escriben diferente (*homofonía*), y eso puede generar errores de ortografía y malentendidos.

Otro rasgo de la escritura alfabética (latina)¹⁶ es el empleo de letras mayúsculas y minúsculas, esto corresponde a una convención gráfica, no fónica, así “una palabra que comienza con mayúscula no se lee de diferente manera que una que comienza con minúscula” (Olson, 1998: 102). En la escritura las letras mayúsculas son el término marcado por lo que su empleo está condicionado a un conjunto de reglas sujetas a cambios históricos. Entre otros usos, las mayúsculas se emplean: al inicio de los enunciados o textos, después de un punto, en nombres propios, siglas, nombres de continentes, países, ciudades, áreas geopolíticas, títulos, publicaciones periódicas, etc. (RAE y ASALE, 2011).

Concerniente a los signos ortográficos, corresponden a marcas gráficas que “se emplean en los textos escritos para contribuir a su correcta lectura e interpretación” (RAE y ASALE, 2011: 278). Estos signos cumplen varias funciones: modulan la respiración al indicar las “pausas orales” y contribuyen a la entonación en la lectura en voz alta; ayudan a delimitar las unidades gramaticales (oración principal, subordinada, complementos, vocativos, etc.) y discursivas (enunciado, párrafo y texto); sirven de apoyo en la organización de la información; explicitan la modalidad de enunciación (*¿llegaste?*, *¡llegaste!*); ayudan a evitar ambigüedades y malentendidos (*no tengo novia*; *no, tengo novia*); crean efectos estilísticos y muestran la perspectiva del hablante ante la organización textual ya que pueden emplearse como una forma de dar énfasis (*te pedí que llegaras temprano y llegaste tarde*; *te pedí que llegaras temprano. Llegaste tarde*) (De Santiago-Guervós, 2018; García Negroni, 2011; Gómez Torrego, 2009; RAE y ASALE, 2011).

Gómez Torrego (2009) indica que puntuar bien es señal de “rigor mental, claridad de ideas y cierta familiarización, consciente o inconsciente, con el funcionamiento sintáctico de la lengua” (p. 126). Por el contrario, lo opuesto (a excepción de fenómenos estilísticos) es

¹⁶ Alfabetos como el hebreo y el árabe carecen de esta distinción.

“señal de desorden mental, desaliño sintáctico y falta de sensibilidad hacia la propia lengua” (*Ibidem*). Sin embargo, el poco o nulo empleo de signos de puntuación o el mal uso de ellos puede corresponder a una falta de práctica, conocimiento, escasez de tiempo y, en muchos casos, por no tener la costumbre de revisar y leer lo escrito. Según Blanche-Benveniste (2005), el escribir conlleva insertarse en un proceso que involucra varias etapas: escribir, leer y releer. Es común que las personas se queden en la primera o que en la segunda etapa lean lo que creen haber escrito y no lo que gráficamente escribieron.

Respecto a los signos ortográficos, la RAE y ASALE (2011), los clasifican en tres grupos: los signos diacríticos, de puntuación y auxiliares. Los primeros son aquellos que le otorgan un valor distintivo a un grafema, en específico a una vocal, y el español cuenta con dos de ellos: la tilde (´) y la diéresis (¨). La primera, también llamada acento ortográfico, nos sirve para explicitar la sílaba tónica, nos permite diferenciar palabras que se escriben igual, pero que tienen distinto significado, tal es el caso de la tilde diacrítica (tu, **tú**, el, **él**, te, **té**, de, **dé**...) o de las palabras con doble o triple acentuación (**hábito**, **habito**, **habitó**); además de que nos ayuda a identificar el tiempo verbal (animo, **animó**). Por su parte, la diéresis, también denominada crema, indica que la letra *u* posee un valor fónico y tiene que pronunciarse cuando va precedida de la consonante *g*, como ocurre en: pingüino, lingüística, bilingüe, vergüenza, etc. (RAE y ASALE, 2011; Santiago, 2018).

Concerniente a los signos de puntuación, estos y sus principales usos se resumen en el siguiente cuadro (De Santiago-Guervós, 2018; García Negróni, 2011; Gómez Torrego, 2009; RAE y ASALE, 2011):

| PUNTO (.) | |
|---|--|
| Punto y seguido | Separa enunciados que hablan sobre un mismo aspecto, tema o idea y que se encuentran dentro de un mismo párrafo. |
| Punto y aparte | Se utiliza para separar en párrafos diferentes ideas sobre un tema, concepto, tópico, etc. |
| Punto final | Indica el final de un texto. |
| Otros usos: Después de abreviaturas (no símbolos ni siglas) o iniciales de nombres y apellidos, separa números enteros de decimales, horas de minutos, los días, meses y años (estos últimos dos usos los comparte con otros signos como los dos puntos y el guion). | |
| PUNTO Y COMA (;) | |
|  | Separa ideas o enunciados extensos que mantienen alguna relación. |
|  | Divide oraciones extensas antes de nexos adversativos (pero, aunque, sin embargo, no obstante...). |
|  | Separa los elementos de una enumeración cuando estos ya incluyen una coma. |
|  | Se usa para evitar la repetición del sujeto o verbo (elipsis) en una oración extensa. |
| COMA (,) | |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✍ Separa elementos en una enumeración o en una serie de frases u oraciones. ✍ Encierra frases u oraciones explicativas o aclaratorias intercaladas. ✍ Se emplea cuando se invierte el orden sintáctico de las oraciones. ✍ Separa el lugar y la fecha. ✍ Se utiliza antes de una conjunción adversativa (<i>pero, sino, mas</i>). ✍ Se usa para reemplazar un verbo que se ha suprimido. ✍ Separa un complemento circunstancial del resto de la oración. ✍ Señala la terminación de sujetos muy extensos. ✍ Separa oraciones condicionales encabezadas por la conjunción <i>si</i>. ✍ Se emplea para separar el vocativo. ✍ Se usa después de elementos de enlaces, conectores o marcadores. | |
| <p>DOS PUNTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📄 Introduce una enumeración, ejemplificación o explicación. 📄 Introduce citas textuales. 📄 Reproduce discursos directos. 📄 Separa la hora de los minutos. | <p>PUNTOS SUSPENSIVOS...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✍ Se emplean para expresar miedo, suspenso, duda, enfado o sorpresa. ✍ Omite fragmentos en una cita textual. ✍ Señala que una enumeración no ha terminado. ✍ Se emplea para dejar sin terminar una frase en espera de que el lector complete su sentido. |
| <p>“COMILLAS”</p> <ul style="list-style-type: none"> 📄 Delimita un discurso o cita. 📄 Destaca una referencia irónica, una palabra extranjera o un coloquialismo. 📄 Destaca el título de obras o marcas. | <p>(PARÉNTESIS)</p> <ul style="list-style-type: none"> 📄 Incluye las acotaciones de una obra. 📄 Introduce información aclaratoria o explicativa. 📄 Se usa en el empleo de fechas, números, referencias, siglas o acrónimos. |
| <p>-GUIÓN CORTO-</p> <ul style="list-style-type: none"> ↪ Separa palabras compuestas y sílabas de una palabra. ↪ Separa sílabas de una palabra al final del renglón, cuando no hay espacio suficiente para ingresarla completa. | <p>– GUIÓN LARGO O RAYA–</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Intercala frases u oraciones que interrumpen momentáneamente el texto. ➤ Señala los diálogos entre los personajes de un texto. |
| <p>¿SIGNOS DE INTERROGACIÓN?</p> <ul style="list-style-type: none"> 🗨 Indican pregunta, cuestionamiento, una pregunta retórica, una suposición o duda. | <p>¡SIGNOS DE ADMIRACIÓN!</p> <ul style="list-style-type: none"> 😊 Expresan admiración, exclamación o asombro. 😊 Se usan con las interjecciones. |

Tabla 3. Elaboración propia.

Aunque hay reglas generalizadas, el empleo o ausencia de signos de puntuación puede estar sujeto a cuestiones de estilo (De Santiago-Guervós, 2018) y muchos de los usos de estos signos son independientes de las lenguas, es decir, podemos aplicarlos sin importar el idioma que estemos puntuando (Moreno Cabrera, 2005). Además, los signos nos ayudan a cumplir ciertas funciones que se suscitan en el habla por medio de la entonación, el alargamiento o la subida de tono (Blanche-Benveniste, 2005). Sin embargo, y aunque su uso se considera insuficiente para transmitir la gama de fenómenos que sólo a través de oralidad se pueden suscitar, es frecuente que en los intercambios orales se haga uso de dichos signos así *hacemos paréntesis* cuando hablamos o decimos cosas *entre comillas*, etc.

Por último, los signos auxiliares cumplen diversas funciones periféricas, algunas de ellas ni siquiera corresponden al ámbito ortográfico; además, su inventario no está del todo

definido y varios de ellos se incluyen dentro de los signos de puntuación. Entre su repertorio podemos encontrar las barras (/ | \), la antilambda o diple (> <), la llave ({ }), el apóstrofo (’), el asterisco (*), la flecha (→ ↓ ← ↑ ↔ ↕), el calderón (¶) y el signo de párrafo (§) (RAE y ASALE, 2011).

Por otra parte, la escritura se caracteriza por la segmentación de la información global que, por un lado, puede estar dividida en unidades extensas como los capítulos, subcapítulos y apartados (aunque esto depende de la extensión y el tipo de texto así como del estilo del autor) y, por otro, en unidades menores como los párrafos, compuestos por un conjunto de oraciones que abordan un mismo tema.

Siguiendo a Montolío (2018b), esta unidad se caracteriza por tener un significado claro y unitario, es decir, las oraciones deben seguir la misma dirección semántica y no apuntar a varias rutas de significado; mantiene el equilibrio informativo al manejar y distribuir el tema en fragmentos pequeños lo cual, a su vez, facilita su asimilación; presenta una longitud razonable, si bien esto depende de varios factores (soporte, ámbito temático o género), se recomienda que no sean ni muy escuetos (las ideas pueden quedar inconclusas) ni muy largos (pueden desanimar, se vuelven ininteligibles o no se extrae fácilmente el sentido) y, ayuda a visualizar la estructura del texto.

En suma, la escritura es un sistema que permite fijar de manera gráfica los sonidos del habla, se caracteriza por la necesidad de recurrir a un soporte (físico o virtual) y ser un medio de comunicación diferido. Para su producción se suele tener mayor tiempo que la oralidad, de ahí que en ocasiones se puede planificar y corregir. También presenta características lingüístico-textuales propias como la separación de las palabras mediante espacios en blanco, segmentaciones, el empleo de normas de ortografía, de signos de puntuación, letras mayúsculas y minúsculas, entre otras.

1.4 Oralidad y escritura

En el presente apartado se exponen de forma sucinta algunas diferencias entre el discurso oral y escrito, en específico, nos centraremos en la manera en que se obtienen, la influencia contextual y las diferencias en los procesos de construcción de uno y otro. Por último, se

presentan las ideas más comunes que giran en torno a la percepción que se tiene sobre lo oral y lo escrito en las sociedades letradas.

1.4.1 Diferencias entre el discurso oral y escrito

La primera gran diferencia entre el habla y la escritura es la forma en que se obtiene cada una, mientras que la primera se adquiere, la segunda se aprende. Cualquier persona con las capacidades cognitivas y fisiológicas y, siempre y cuando esté inserta en una comunidad de habla¹⁷, puede adquirir una lengua oral sin requerir un aprendizaje formal. Se trata de una adquisición implícita e inconsciente que necesita la exposición desde temprana edad a diversas situaciones y eventos comunicativos a fin de ir desarrollando diversas competencias lingüísticas (fonética, morfológica, gramatical, semántica y pragmática) y reglas sociales e interactivas (Ivanova, 2021).

Por su parte, la obtención de la escritura viene condicionada por un aprendizaje institucionalizado y consciente, generalmente se tiene que recurrir a un centro educativo para recibir una instrucción y preparación: “Es un aprendizaje más de los que impone el sistema escolar con sus características pertinentes” por lo que se necesita el “desarrollo de unas competencias y estrategias que es preciso enseñar y aprender” (Moreno, 2014: 103).

Una segunda diferencia radica en que el discurso oral involucra aspectos paraverbales que ayudan a la construcción e interpretación del mensaje; asimismo, en las estructuras orales se omite parte de la información ya que esta puede ser recuperada del contexto extralingüístico. Mientras que en la escritura, el escritor debe asegurarse de que sus enunciados transmitan correctamente la idea que se desea expresar y al carecer de la fuerza ilocucionaria del habla, la creación del texto conlleva una mayor elaboración (Koch y Oesterreicher, 2007; Ong, 2006; Olson, 1998).

Sin embargo, consideramos que esta segunda “diferencia” sólo aplica en los contextos comunicativos prototípicos de cada modalidad, como la comunicación cara a cara en el caso de la oralidad, o la no coincidencia espacio-temporal de la escritura, ya que en otras situaciones los aspectos paralingüísticos se modifican o sustituyen por otros; por ejemplo,

¹⁷ Siguiendo a Alessandro Duranti (1992) nos referimos a un grupo de personas que comparten reglas para interpretar y usar una lengua.

en los mensajes de WhatsApp¹⁸ el aspecto gestual y prosódico se reemplaza por medio de *emojis* [👍,👎,😂], *gifs* y *stickers*, así como el acortamiento o alargamiento de palabras (*we, holaaaa*), entre otros, para dotar a las producciones de mayor carga emotiva y expresiva.

Por otro lado, a diferencia de un texto escrito, la lengua hablada en usos conversacionales nos permite analizar cómo se construyen los enunciados mientras que en la escritura esto sólo es posible con los borradores, pero el tiempo de creación de estos siempre será mayor al que tenemos para emitir nuestros mensajes de forma oral (Blanche-Benveniste, 2005; Briz, 2011; Calsamiglia y Tusón, 2001; Ong 2006). Asimismo, mientras la escritura es aislable y segmentable, “el habla es continua y no se puede reducir a una sucesión de sonidos elementales aislados” (Moreno Cabrera, 2005: 32). De igual manera, hay una diferencia entre lo que decimos y lo que escribimos, las palabras y su posición dentro del enunciado no será el mismo en la oralidad que en la escritura, las características propias de una y otra y la inmediatez o distancia comunicativa en que se insertan, condicionan la elección y la organización lingüístico-textual de los enunciados.

Por último, en la actualidad es habitual encontrarnos con discursos mixtos en donde se emplean componentes que hasta hace poco eran considerados propios de un soporte escrito u oral. De esta manera, se puede emplear el medio fónico (dictado por altavoz) para obtener un medio gráfico (lo dictado) o viceversa (audiolecturas) (Pons Rodríguez, 2021). También dependiendo del contexto, ciertas manifestaciones orales requerirán de una mayor preparación que puede involucrar el empleo de la escritura como apoyo.

1.4.2 La percepción de lo oral y lo escrito

La percepción de la oralidad y la escritura no ha sido la misma a lo largo de la historia y en ocasiones estas percepciones o ideas están basadas en prejuicios o cuestiones socio-políticas y no lingüísticas. Así, Olson (1998) postula que existen creencias erróneas referentes a la escritura, una de ellas es que “la escritura no es más que el habla «por escrito»” (p. 23) y, si bien a través de ella se plasman las formas verbales de lo que decimos o pensamos, claramente no escribimos como hablamos y viceversa.

¹⁸ La escritura en redes sociales ha recibido diversas denominaciones: netspeak, lenguaje Messenger, escritura simplificada o escritura ideofonemática.

Por otra parte, cuando hablamos de oralidad regularmente lo hacemos en oposición a la escritura como si fueran dos modalidades independientes y opuestas; incluso, se suele tener la idea de que la lengua escrita, al ser regular y homogénea, es “mejor” o “superior” al habla y no se cometen los errores y las variaciones que están presentes cuando nos comunicamos de forma oral (Blanche-Benveniste, 2005; Moreno Cabrera, 2013). Este prejuicio ha derivado en que la producción escrita resulte para muchos *natural* en comparación con el habla que puede ser considerada como *exótica* (Ong, 2006).

Por otro lado, siguiendo a Moreno Cabrera (2013), en el estudio de la lengua durante mucho tiempo dominó un *imperialismo filológico*, es decir, la errónea idea de que la escritura debe tomarse como referencia en el estudio de los idiomas ya que el habla es una versión incorrecta y degenerada de la lengua escrita. Ello provocó la creación de gramáticas y de reglas que en muchos casos no corresponden al uso “real” del idioma. Asimismo, al no seguir la corrección de la lengua estándar, estos usos han recibido denominaciones despectivas, como *lengua vulgar, inculta, popular, familiar, descuidada*, y no se valoran ni tienen el prestigio que sí tiene la “lengua culta”, sin importar que dicho prestigio provenga de esferas sociales, no de rasgos lingüísticos de dichas variedades.

De igual manera, la escritura afecta nuestra visión sobre las lenguas, es a través de esta modalidad que los idiomas se estudian y analizan, incluso cuando la escritura no es el centro de atención se recurre a ella –un claro ejemplo son las transcripciones de discursos orales–. Asimismo, la clasificación de las lenguas parte de la escritura, no del habla; así si una lengua se clasifica como aislante, aglutinante, flexiva o polisintética, no se debe a la forma en qué se produce oralmente, sino a la manera convencional de plasmarse por escrito. Además, cuando se hacen comparaciones entre idiomas, se recurre a la escritura, aun cuando inadecuadamente se compara la modalidad escrita de una lengua con la modalidad oral de otra (Blanche-Benveniste, 2005; Moreno Cabrera, 2005).

En este orden de ideas, Moreno Cabrera (2005) señala que en las sociedades el valor que se le da a la escritura lleva a un grafocentrismo, es decir, se considera que las sociedades con lengua escrita son más avanzadas, civilizadas y desarrolladas que aquellas culturas que sólo

poseen lengua hablada¹⁹. Esta idea también es compartida por Haarmann (2001), quien nos dice que: “en la conciencia del hombre moderno el uso práctico de la escritura se asocia con los valores de prestigio inherentes al concepto de civilización, y la persona que sabe leer y escribir mira al analfabeto con compasión y con desprecio” (p. 21).

Moreno Cabrera (2005) también expone que en las lenguas escritas hay un alfabetocentrismo²⁰ en el sentido de que se considera que el sistema de escritura alfabética es mejor, más fácil de aprender, de usar y más completo que otros sistemas. Esta idea también lleva a la noción de relacionar o asociar una lengua a su escritura, en consecuencia se puede pensar que un idioma es más difícil que otro porque su sistema de escritura lo es – o porque así nos parece–. Sin embargo, la fijación de la escritura basada en la coincidencia de fonemas y letras no es mejor que otros que toman como base los silabarios y logogramas (Olson, 1998). En realidad todos los sistemas de escritura cumplen el mismo propósito: *comunicar ideas y fijar informaciones* (Haarmann, 2001).

Por otro lado, la percepción que tienen los hablantes sobre la competencia de su lengua también está condicionada por el dominio que tienen o creen tener sobre la escritura de la misma, tal como lo observa Blanche-Benveniste (2005) en uno de sus trabajos en donde se preguntó a varios niños si consideraban que hablaban bien el francés, a lo que respondieron que “no” debido a que “hablaban con «faltas de ortografía»” (p. 34), esto es, la representación que tienen de su habla “está enteramente moldeada sobre lo escrito” (p. 35).

Como sostiene Pons Rodriguez (2021), está muy arraigada la idea de relacionar lo permanente al código escrito y la fugacidad a la oralidad; asimismo, “escribir bien” corresponde a tener una buena caligrafía y un estilo elaborado mientras que “hablar bien” se relaciona a pronunciar correctamente las palabras o usar una variedad estándar. De igual forma, para las personas alfabetizadas, el habla está compuesta por fonemas que representan las letras del alfabeto, no al revés (Olson, 1998). Al respecto, Ong indica que

¹⁹ Un caso extremo de este grafocentrismo son las ideas de Jack Goody e Ian Watt (2003 [1968]) para quienes las sociedades y, en específico, las religiones con escritura son más éticas puesto que el sistema escrito permite que se le dé más importancia a la virtud, aunque no explican cómo eso es posible.

²⁰ Así muchos estudiosos (como Walter Ong, Jack Goody e Ian Watt y Eric Havelock [1986]) piensan que el alfabeto griego es superior a los demás.

las personas letradas estamos tan insertos en el mundo de la escritura que resulta difícil concebir las expresiones como sonidos sin recurrir a su forma visual en la escritura.

Otra creencia es la idea de que sin la escritura no hay progreso social. Tal como lo señala Solé (2014) “no aprender a leer, o aprender a hacerlo de forma incompleta, constituye una importante desventaja capaz de generar diversas formas de exclusión, máxima en una *sociedad de la información*, información que es en su mayor parte escrita” (p. 88). Sin embargo, el aprendizaje de la escritura está restringido a ciertos estratos, por lo que sólo determinadas personas tienen acceso a ese progreso y, además, no hay que olvidar que los espacios que permiten dicho avance son limitados.

En conclusión, lo escrito no es reflejo de lo oral ni tampoco superior, son dos modalidades con características lingüístico-textuales distintas, pero que cumplen el mismo propósito: *comunicar* (pensamientos, conocimientos, sentimientos, saberes, creencias...). Ambas están presentes en los ámbitos públicos y privados de la vida social y, dependiendo de la situación y el contexto, se mueven en un continuum entre lo más coloquial a lo más culto. Asimismo, una lengua se puede estudiar desde la oralidad o la escritura, en cualquier variedad y las comparaciones entre ambas deben hacerse de forma equitativa atendiendo a la inmediatez o distancia comunicativa de los discursos a cotejar. Cualquier noción de superioridad de una sobre la otra (en específico de lo escrito sobre lo oral) parte de prejuicios o cuestiones socio-políticas, no lingüísticas.

1.5 Secuencias textuales: narración y argumentación

Cuando nos comunicamos, ya sea de forma oral o escrita, construimos textos que poseen una serie de características y una estructura que nos permite diferenciarlos y situarlos dentro de un género discursivo. Sin embargo, la clasificación y distinción de unos y otros no es tan simple como se expone en los próximos apartados.

1.5.1 Géneros discursivos

Para empezar, citando a Jover (2014): “Un género discursivo no es sino el «molde» en que han «cristalizado» las prácticas discursivas propias de una determinada esfera social y que se proyecta en la referencia de unos temas, una organización interna, un registro, un estilo verbal determinado” (p. 80). Por otra parte, para Eggins y Martin (1997) los géneros

corresponden a “distintas maneras de usar el lenguaje para cumplir con diversas tareas culturalmente definidas” (p. 342). Por otro lado, para Charaudeau (2012) se definen “según las propiedades internas que caracterizan a ciertos objetos, y cuyas similitudes y diferencias permiten establecer agrupamientos y diferencias” (p. 22).

Una de las problemáticas en torno a los géneros discursivos es su clasificación ya que estas toman criterios tan variados que van desde las formas, las funciones, las reglas, el contenido, periodos históricos, el grado de distancia entre la ficción y la realidad y la estructura de los textos. La problemática con estos criterios es que así como hay obras que son modelos o prototipos de un género también las hay que ocupan un lugar periférico o que mezclan géneros (Charaudeau, 2012; Raible, 1988). Ante esto, son varias las propuestas para identificar y clasificar los diferentes tipos de textos.

En primer lugar, para Bajtín ([1979] 2012) el género discursivo es el uso de la lengua según cada esfera o situación comunicativa. Este autor distingue dos tipos de géneros, primarios (simples) y secundarios (complejos). Los primeros corresponden a las formas en que la conversación cotidiana tiene lugar y los secundarios son aquellos que requieren de una planeación, son más elaborados y formales e incluyen a los primarios. Según Bajtín, en la construcción de sus enunciados, un hablante no sólo cuenta con estructuras gramaticales, sino también con formas discursivas que “no son creados por él, sino que le son dados” (p. 270) y que se adquieren a partir de “los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva afectiva con las personas que nos rodean” (p. 268), de esta manera, podemos reconocer los géneros e, incluso predecir su contenido.

Por otro lado, para Raible (1988) lo que decimos y percibimos proviene de modelos que reducen la realidad que nos rodea. Tomando esto en consideración y partiendo de una perspectiva semiótica y textual, plantea cinco conclusiones respecto a los géneros: en primer lugar, presentan características convencionales sometidas a cambios históricos. Segundo, hay elementos que pueden aparecer en textos que no pertenecen al mismo género, en ese sentido, los discursos presentan una complejidad gradual: sus características se van moviendo en una escala que les permite acercarse o alejarse de los modelos prototípicos. Tercero, los textos tienen una estructura que se caracteriza por una apertura y un cierre. Cuarto, interpretamos los discursos desde el marco genérico en el cual los ubicamos y en

relación con otras obras. Por último, además del componente lingüístico, los textos se describen a partir de la situación comunicativa en que se producen.

Por su parte, Charaudeau (2012), desde una perspectiva socio-comunicativa, propone una estructuración del género a partir de la situación de comunicación, misma que puede darse a nivel global y específica. La global corresponde al primer lugar de comunicación caracterizado porque los interlocutores toman un rol a partir de una temática y uno o varios objetivos; mientras que la situación específica se refiere a condiciones concretas dentro de un ámbito global. Los componentes de cada situación de comunicación condicionarán las formas lingüísticas ya que fungen como *instrucciones discursivas*, es decir, determinan el empleo de ciertos modos de organización (narración, descripción, etc.) ya que si bien cada hablante es libre de realizar elecciones lingüísticas, en general se respetan ciertas instrucciones y rasgos que nos permiten identificar y reproducir géneros. De esta manera, según este autor, en la determinación del género influyen los factores situacionales, discursivos y formales, pero juntos, no de forma aislada.

Por otro lado, ciertos rasgos de estilo ayudan a diferenciar tipos de discurso. En la opinión de Sandig y Selting (1997), los estilos discursivos, entendidos como “variantes disponibles al formular un discurso” (p. 207), se forman mediante la agrupación de un conjunto de rasgos, los cuales sirven para caracterizarlos y distinguirlos, así pues, las elecciones lingüísticas no son aleatorias, sino que hay *formatos o prototipos* que podemos reconocer como parte de determinados géneros discursivos. De acuerdo a estos “formatos” hay ciertas características que son más esperadas que otras, mismas que abren marcos interpretativos. A partir de lo anterior podemos decir que los géneros son formas de emplear el lenguaje según esquemas o formatos establecidos convencionalmente que se caracterizan por una serie de regularidades discursivas bajo los cuales se pueden agrupar. Además, poseen rasgos lingüísticos de estilo y registro que están en concordancia con aspectos contextuales. Sin embargo, como veremos a continuación, la organización y estructura de los discursos es más compleja y heterogénea de lo que parece.

1.5.2 Secuencias textuales

Como afirma Adam (1987; 1992; 1999), no es operativo hablar de “tipos de textos” ya que este término no muestra la complejidad y heterogeneidad de estos, de igual manera, las

clasificaciones no aplican a todos los usos “reales” del lenguaje. Para este autor los textos no son homogéneos ni puros, sino que presentan diversos planos de organización, de ahí que en una novela no sólo encontremos narración, sino también descripciones, diálogos, etc. Para evitar la problemática de las tipologías, Adam (1987; 1992) propone el término de *secuencia textual* a fin de trabajar con una unidad más pequeña y fácil de identificar. Una noción similar es la propuesta por Charaudeau (2012), quien habla de *modos de organización del discurso* (narración, descripción, argumentación, etc.) que se combinan para construir y configurar los textos de forma interna.

Siguiendo a Adam, el texto “se presenta como una CONFIGURACIÓN REGULADA POR DIVERSOS PLANOS EN CONSTANTE INTERACCIÓN” (1999: 39), los cuales mantienen diferentes niveles de complejidad. De acuerdo con este autor, los textos se organizan a partir de dos componentes, uno textual y otro pragmático. El primero está conformado por dos niveles, uno micro y otro macro, y por la estructura de la composición. El micronivel está conformado por la *textura frástica* que abarca desde los fonemas hasta los sintagmas; por su parte, el macronivel o *textura transfrástica* incluye los vínculos textuales que van desde la anáfora, la progresión temática, los conectores del discurso hasta la segmentación (desde capítulos, apartados, párrafos hasta la oración). Por su parte, el componente pragmático presenta, a su vez, tres niveles de organización: representación semántica, enunciación (anclaje situacional, organización oracional y modalización) y fuerza ilocutoria (actos de habla y objetivos) (Adam, 1992, 1995, 1996, 1999).

Respecto a la estructura de la composición, se refiere a las secuencias o esquemas de los textos. Según Adam, los textos están compuestos por n número de *secuencias*²¹, mismas que se definen como *una red de relaciones jerárquicas* y que, a su vez, están constituidas por n número de proposiciones que se relacionan entre sí y se unen para formar macroproposiciones. La combinación de estas proposiciones dota a los textos de una organización que puede ser narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa o dialógica²². Estos prototipos de secuencias deben entenderse “como unidades de la composición en los

²¹ Una propuesta similar es la de Van Dijk ([1978] 1992), quien propone el término de *superestructura* para diferenciar a los textos no sólo por sus funciones comunicativas, sino también por su construcción.

²² Si bien este autor en un principio proponía siete modos de organización secuencial (1987) posteriormente las redujo a cinco (1987); además de las mencionadas, Adam proponía las secuencias inyuntiva/instructiva y poética/autoteleológica; sin embargo, las eliminó al considerar que no poseían una estructura propia.

textos” que están sujetos a “esquemas más o menos fijos, determinados por los géneros discursivos” (1999: 79-80).

El modelo de (proto-)tipos de secuencias nos permite situar un texto dentro de una base determinada a partir de las secuencias presentes en él. Estas pueden pertenecer al mismo o a distintos tipos, así hay textos que presentan una única o secuencias iguales (estructura homogénea), mientras que otros tienen secuencias distintas (estructura heterogénea). Estas se pueden combinar de forma coordinada, en donde una secuencia se presenta después de otra y mantienen el mismo nivel jerárquico: (Sn1 + Sn2 + Sn3 + etc.); de manera alternada-entrelazada, es decir, se desarrollan de manera paralela; o encajada-intercalada en donde una se inserta en medio de otra: [Secuencia 1... [Secuencia 2]... Secuencia 1] (1987, 1999).

Además, las secuencias mantienen unas relaciones de jerarquía, de ahí que podamos hablar de *secuencia dominante*, secundaria o envolvente. La primera es aquella que tiene mayor incidencia en el discurso, mientras que la *secundaria* es la que aparece con menor presencia. Por su parte, estamos ante una *secuencia envolvente* cuando en la organización textual la secuencia dominante permite la aparición o incrustación de otras secuencias en su interior (Adam y Revaz, 1996).

La *secuencia*, al ser una unidad superior a la frase e inferior al texto, nos permite romper con el concepto de tipología textual y analizar los textos desde sus planos de organización; además de que nos posibilita dar cuenta de la heterogeneidad y complejidad de los discursos desde una perspectiva discursiva y lingüística sin importar que se trata de textos literarios o no. Para los objetivos de nuestra investigación tomaremos como base este concepto enfocándonos en las secuencias narrativas y argumentativas, mismas que serán abordadas en los siguientes subcapítulos.

1.5.3 Narración

La narración es una actividad fundamentalmente social, es un acto discursivo complejo que está presente en todas las culturas (Ong, 2006) y cuya característica fundamental es referir acciones de personas (Van Dijk, 1992). Los seres humanos han recurrido a ella para dar cuenta de los orígenes de sus comunidades, de su propia vida o de la de otros, de esta

manera, la narración se convirtió en el vehículo para guardar, organizar y comunicar los saberes de un pueblo o cultura (Ong, 2006).

Como sostiene Ochs (1997) “todas las narraciones *describen una transición temporal de un estado de cosas a otro*” (p. 277), se construyen y organizan dependiendo del contexto y están presentes en varios géneros, ya sea como componente principal o secundario e, incluso, podemos encontrar una narración dentro de otra. Para esta autora, la narrativa además de ser un género discursivo, es una actividad social ya que “permite a los miembros de una comunidad representar sucesos, pensamientos y emociones, y reflexionar sobre ellos” (p. 297); de igual manera, la narración se ha convertido en el instrumento didáctico por excelencia ya que crea modelos de comportamiento.

Por otra parte, para Adam y Lorda (1999) los textos narrativos son “aquellos en los que domina el RELATO” (p. 11), entendiéndolo como “un modo particular de organización de los enunciados” (p. 13) en el que se narran hechos reales o imaginarios, los cuales pueden ser de dos tipos: acciones o acontecimientos. Los primeros son realizados por un agente que puede ser humano o antropomorfo, mientras que los segundos se suscitan sin intervención o intención humana (huracán, terremoto, etc.). Además, en los relatos se desarrollan transformaciones que modifican el curso natural de la historia mediante la aparición de un nudo que guía las acciones hacia un desenlace a partir de una relación de causalidad.

En cuanto a los componentes lingüísticos, el tiempo verbal que más se emplea es el pretérito indefinido, pero no es el único, también se suele emplear el presente (denominado *presente narrativo o histórico*) como “una forma de dar más viveza y animación a lo que se cuenta. Como es una forma imperfectiva, el presente sugiere una temporalidad abierta y produce un efecto de movilidad” (Adam y Lorda, 1999: 124); asimismo, otro componente fundamental son los modalizadores a través de los cuales el narrador “puede ocupar diferentes posiciones, adoptar perspectivas diversas y también indicar su actitud” (p. 168).

Por último, en cuanto a la estructura interna, Adam (1992, 1999) distingue seis componentes principales: la temporalidad (el tiempo en que transcurren los acontecimientos), la unidad temática (el sujeto-actor entorno al cual gira la trama, puede tratarse de un ser animado o inanimado), la transformación (un cambio en los estados o

predicados), la unidad de acción (a partir de la transformación se pasa de una situación inicial a una final) y la causalidad (la relación causal entre los acontecimientos). En cuanto a las estructuras o esquemas, estas se abordan a continuación.

1.5.3.1 Secuencia narrativa

Siguiendo a Adam y Lorda la narración parte de una *situación inicial* en donde se presentan las circunstancias espacio-temporales, los agentes y los acontecimientos que introducen la historia. Posteriormente, se presenta un *nudo* que rompe el equilibrio inicial y es que “toda caracterización de relatos especifica *un suceso principal que perturba el equilibrio de las circunstancias ordinarias y esperadas*” (Ochs, 1997: 289). Asimismo, una parte importante de la secuencia narrativa es la *evaluación* que alude a los comentarios de la voz narrativa sobre las acciones. Finalmente, tenemos un *desenlace*, que corresponde a la resolución de la historia o no, y la *situación final*, que es la transformación de la situación a partir de los acontecimientos suscitados. Estos componentes²³ se presentan en grados diversos, es decir, unos se actualizan de forma más explícita que otros (Adam y Lorda, 1999).

Una estructura similar, pero más acorde a producciones orales, es la propuesta por Labov y Waletzky (1967). Para estos autores la única manera de dar cuenta de los elementos narrativos y sus funciones originarias es analizar las producciones orales de la población común, no de narradores expertos. Para ello realizaron una investigación en donde analizaron una muestra compuesta por aproximadamente 600 entrevistas²⁴, los resultados les permitieron establecer una estructura general de la narración oral con cinco componentes. Posteriormente, en otro de sus trabajos, Labov (1972) añadió otro elemento dando como resultado un esquema narrativo compuesto por seis bloques:

| | |
|--------------|--|
| Resumen | Se hace una breve síntesis para, posteriormente, desarrollar la historia. |
| Orientación | Se introducen las personas involucradas en la narración, se señala el lugar y el espacio así como la situación conductual. |
| Complicación | Se presentan las acciones que complican la narración. |

²³ Algunos de estos elementos los podemos encontrar en la *superestructura narrativa* de Van Dijk (1992), para quien la narración se caracteriza por una complicación, resolución, suceso, marco, episodio, trama, evaluación y moraleja.

²⁴ Realizadas a comunidades blancas y negras de áreas rurales y urbanas de Estados Unidos con edades comprendidas entre los 10 y 72 años. Para obtener la muestra se les preguntó si habían estado en peligro de ser asesinados y, de ser así, se les pidió que contaran la historia.

| | |
|------------|--|
| Evaluación | Parte de la narración que muestra la actitud del narrador ante lo enunciado. |
| Resolución | Se soluciona la situación complicante. |
| Coda | Algunas narraciones no terminan con la resolución, sino que tienen un elemento final que estos autores proponen denominar “coda” y que señala el final de la narración (por ejemplo: <i>y ya, listo, eso es todo...</i>). |

Tabla 4. Secuencia narrativa de acuerdo a Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972).

Además, estos investigadores distinguen dos funciones de la narración, una referencial y otra evaluativa. Es decir, no sólo se narran los acontecimientos y se los sitúa espacio-temporalmente, sino que se hace una evaluación de ellos. Por último, cabe resaltar que para los objetivos de nuestra investigación utilizaremos como base los modelos de Adam (1992) y de Labov y Waletzky (1967) a fin de determinar las muestras correspondientes a la secuencia narrativa ya que ambos presentan componentes que pueden aparecer sin importar la modalidad o que se trate de textos no literarios.

1.5.4 Argumentación

Los antecedentes de la argumentación se sitúan en la retórica griega²⁵, en donde cobraba gran relevancia para los ciudadanos y su desenvolvimiento en la vida social y política. De acuerdo con Van Eemeren, Grootendorst, Jackson y Jacobs (1997) la argumentación es el empleo del lenguaje para “justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo en las ideas” (p. 305). En ese sentido, “la función de la argumentación es convencer a otros acerca de la veracidad o aceptabilidad de lo que uno dice” (p. 307). Por su parte, Amossy (2009) considera que todo discurso, independientemente de que su objetivo sea o no convencer, se considera argumentativo en el sentido de que se construye buscando influir en el otro. Esta noción también es compartida por Adam (1995) para quien “hablar consiste en tratar de compartir con un interlocutor opiniones o representaciones relativas a un tema determinado” (p. 9).

Teniendo en cuenta lo anterior, Amossy (2009) destaca la necesidad de distinguir entre objetivo y dimensión argumentativa. El primero conlleva una persuasión programada (discursos políticos y anuncios publicitarios), mientras que el segundo se refiere a la propensión de los discursos de actuar sobre los interlocutores (artículos de información, las

²⁵ No es nuestra intención explayarnos en los orígenes de la retórica. Si se desea profundizar en la historia de esta disciplina, véase: Breton, Philippe y Gauthier, Gilles (2000). *Histoire des théories de l'argumentation*. Paris: La découverte. Meyer, Michel (2001). *Histoire de la rhétorique des grecs á nos jours*. Paris: Essais.

conversaciones, relatos de ficción, etc.). Sin embargo, en los casos en los que no hay una finalidad directa de persuasión esta se encuentra verbalizada dentro de otro objetivo que puede ser informativo, narrativo, descriptivo, etc., pero detrás de ese propósito primordial se “orienta la mirada del alocutario para hacerlo percibir las cosas de cierta manera” (p. 73).

Por otra parte, Anscombe y Ducrot (1994) proponen la *Teoría de la argumentación en la lengua*, desde este enfoque la argumentación debe entenderse a partir de un plano discursivo, no lógico; de esta manera, argumentar no conlleva necesariamente la validez de un argumento, sino un *hacer admitir*. Según ellos, la estructura lingüística es la que incide en que un argumento sea considerado como tal; asimismo, los argumentos pueden ser implícitos, una serie de ellos puede llevar a conclusiones distintas y hay argumentos que tienen mayor peso que otros. A esto último denominan *fuerza argumentativa* y este fenómeno viene guiado por unos *marcadores argumentativos*, que se clasifican dependiendo de si introducen un argumento o una conclusión, la cantidad de elementos que relacionen y si son *coorientados* (conducen a una misma conclusión) o *antiorientados* (conducen a conclusiones opuestas). No obstante, en la oralidad los conectores y marcadores pueden tener una función diferente a la de la escritura por lo que basar la argumentación en estas partículas no siempre es posible (Apothéloz y Miéville, 1988).

Por último, la *Teoría de la argumentación* “plantea que las palabras y las estructuras frásticas (en otros términos, la lengua) constriñen los encadenamientos argumentativos independientemente de los contenidos informativos que portan los enunciados” (1994: 217). Esta constricción viene dada por la utilización de *topos*²⁶ (*topoi* en plural) que no tienen que ser hechos o ideas verdaderas, sino que en la mayoría de los casos forman parte de la sabiduría popular o de creencias de una determinada comunidad.

1.5.4.1 Secuencia argumentativa

La argumentación ha sido estudiada desde diferentes enfoques y disciplinas. Desde una concepción lógica, destacan las aportaciones de Toulmin ([1958] 2007) para quien la argumentación es una actividad que conlleva plantear ideas y buscar razones para respaldarlas o refutarlas. Para este autor los componentes básicos de la argumentación son: 1) los datos, que corresponden a los elementos que justifican la afirmación realizada; 2) la

²⁶ La idea de los *topoi* la toman de Aristóteles.

conclusión o idea general que se infiere de los datos; 3) las garantías, es decir, las reglas, principios, enunciados, etc., que nos permiten pasar de un argumento a una conclusión, suelen estar implícitas y son generales; 4) la refutación o excepciones que nos permiten rechazar o descartar una conclusión y; 5) los matizadores modales que permiten matizar, restar fuerza o expresar el grado de certeza de un argumento (*probablemente, seguramente, indudablemente, tal vez, aparentemente, resulta plausible, así parece...*).

Otro de los modelos que se han tomado como base para estudiar y analizar la estructura argumentativa es el propuesto por Van Dijk (1992). Para este investigador la argumentación no puede analizarse a partir de las categorías convencionales de hipótesis y conclusión, por lo que propone el establecimiento de otras categorías, así, además de la *legitimidad o garantía* (la base que establece la relación entre las conclusiones y las circunstancias) añade el *refuerzo*, que es la explicación de la garantía, y el *marco*, esto es, la inserción de la argumentación en un espacio-tiempo determinado.

Por otra parte, para Adam (1995) la argumentación puede ser abordada desde dos niveles, uno discursivo que involucra la interacción social y otro desde el nivel de la organización pragmática, es decir, “se considera la argumentación como una forma de composición elemental” (p. 9) en donde los argumentos se pueden unir mediante un orden progresivo o regresivo. En el primer caso se llega a un razonamiento mediante una serie de enunciados presentados de forma previa (datos— [inferencia] → conclusión), mientras que en el segundo se emite la conclusión o afirmación y después se dan los argumentos o explicación (conclusión ← [inferencia] —datos)²⁷ (Apothéloz y Miéville, 1988). Además, dentro de la argumentación podemos encontrar otras secuencias, como la narración que “puede desempeñar la función de argumento que conduce a una conclusión o la sustenta” (Adam, 1999: 91); asimismo, la presencia y el dominio de unas secuencias sobre otras viene dado por el subgénero y género discursivo así como por usos particulares (Adam, 1996).

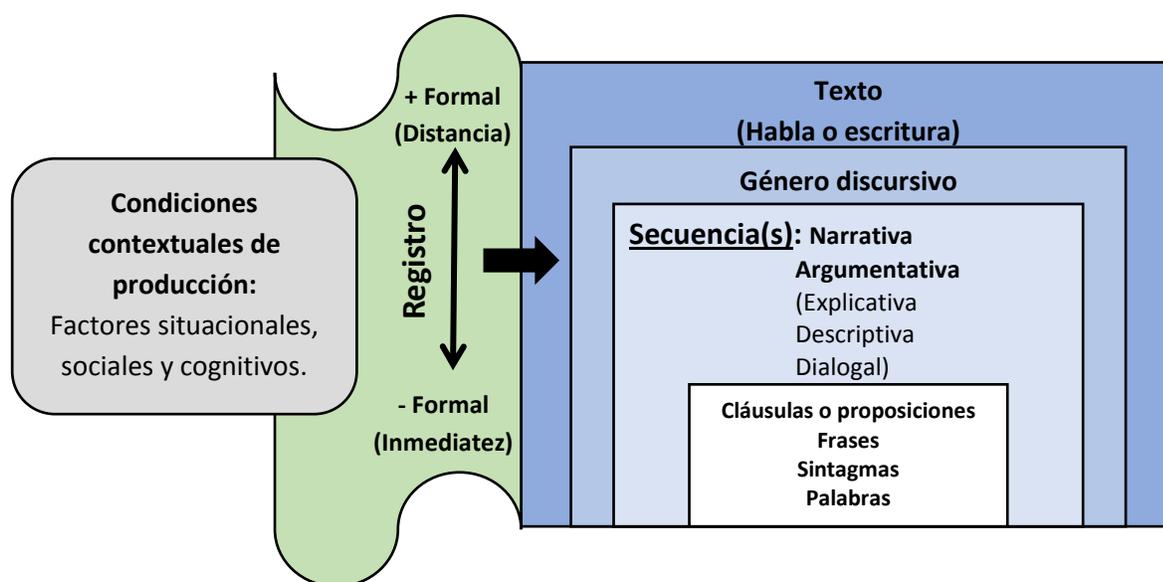
Para los propósitos de la investigación tomaremos en cuenta los fundamentos teóricos presentados a fin de identificar ciertas características genéricas, tales como la toma de un posicionamiento, la exposición de argumentos y la presencia de marcas lingüísticas y

²⁷ Según Apothéloz y Miéville (1988), la argumentación regresiva es característica de la oralidad.

textuales (conectores, marcadores discursivos, modalizadores, evaluaciones y técnicas de personalización o despersonalización), que nos permitan determinar los textos argumentativos de nuestro corpus.

1.6 Recapitulación y consideraciones finales

A partir de lo abordado en el capítulo, podemos decir que los *discursos* corresponden a las realizaciones o usos del lenguaje cuyo producto, el texto (Coseriu, 1992), se puede presentar de forma *oral* o *escrita*. Cada modalidad emplea determinadas características que les son propias y otras que comparten y que se activan por las condiciones de *inmediatez* o *distancia comunicativa* (Koch y Oesterreicher, 2007). Asimismo, en la producción de los textos se ven involucrados una serie de factores externos como son los *contextos* (Duranti y Goodwin 1992; Linell, 2001; Van Dijk 2000, 2013), los cuales fungen como reguladores de los discursos al ser determinantes en elecciones lingüísticas referentes al *registro* (Briz, 2011; Eggins y Martin, 1997) y al estilo (Sandig y Selting, 1997). En ese sentido, no construimos esquemas discursivos para cada situación comunicativa, sino que hacemos uso de *prototipos* o *formatos textuales* almacenados en la memoria, de tal manera que creamos o adaptamos textos similares en situaciones comunicativas afines, de ahí que podamos reconocer secuencias o modos de organización, tales como la narración y la argumentación, mismos que presentan una serie de regularidades discursivas bajo los cuales pueden ser agrupados e identificados (Adam, 1987, 1992, 1999). Lo anterior queda resumido en el siguiente esquema:



Capítulo II. Complejidad sintáctica

En el capítulo actual se presentan diversas definiciones del término *complejidad*, que corresponde a una de nuestras variables de análisis; posteriormente, se delimita el concepto a *complejidad lingüística* y, finalmente, a *sintáctica*. Asimismo, en otro momento, se describen los principales enfoques que ha tenido el tema que nos ocupa. Por su parte, en la segunda mitad del capítulo se exponen y explican los criterios seleccionados para medir la complejidad sintáctica en nuestro corpus, así, partiendo de un enfoque *funcional discursivo*, nos centramos en las cláusulas, las relaciones que estas mantienen con otras (interclausulares) y los niveles de subordinación o dependencia.

2.1 Nociones conceptuales sobre *complejidad*

Para empezar, siguiendo a Ruiz y Solana (2013) el término *complejidad* proviene del latín *complexus* y se utilizaba con los significados de “enrollar los cabellos (rizar, trenzar), entrelazar, tejer, enlazar, abrazar, contener una cosa dentro de otra” (p. 22). Pasó al francés como el adjetivo *complexe* para referir aquello “compuesto por diversos elementos heterogéneos que mantienen entre sí numerosas y diversas relaciones y que, por ello, resultan difíciles de captar, de aprehender” (*Ibidem*). Esta idea también es compartida por Baofu (2007) para quien “a complex structure uses interwoven components that introduce mutual dependencies and produce more than a sum of the parts” (p. 4); asimismo, para este autor, lo complejo no debe entenderse como algo complicado, arbitrario ni aleatorio.

La complejidad es un fenómeno que ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas desde distintas disciplinas y ciencias. Por lo tanto, se trata de un término que ha adquirido numerosas definiciones y concepciones, que van desde “a property of organized entities, of organisms, or of systems” (Givón y Shibatani, 2009: 1), hasta la “característica del comportamiento de sistemas formados por muchos elementos que interactúan de tal manera que el comportamiento total no se puede explicar como suma de los comportamientos individuales de las partes” (De Régules, 2016: 139), es decir, se trata de un comportamiento que se suscita dentro un sistema cuando sus componentes se vinculan a través de numerosas relaciones (Sametband, 1999). Las anteriores nociones nos dan una idea general de lo que es la *complejidad* y las diversas áreas en donde se suscita y estudia, pero no son lo

suficientemente específicas para nuestros objetivos. Por ende, es necesario delimitar la definición únicamente a dos ámbitos que nos interesan: complejidad lingüística y sintáctica.

2.1.1 Complejidad lingüística

Como hemos mencionado, la complejidad ha sido el foco de atención de muchas investigaciones en las últimas décadas, de ahí que podemos encontrar una amplia gama de estudios relacionados con este tema. De forma sucinta se presentan algunas nociones e ideas referentes a la complejidad lingüística.

Para empezar, la complejidad, en la opinión de Crystal (2008), se refiere tanto a la estructura interna de las unidades lingüísticas como a la dificultad para adquirirlas y usarlas. Por su parte, Miestamo (2008) distingue la dicotomía: *complejidad absoluta* y *relativa*. La primera se refiere al número de partes que constituyen el sistema y las interrelaciones que presentan, mientras que la segunda se centra en la dificultad de procesamiento, aprendizaje o adquisición por parte del usuario de la lengua. A su vez, Pallotti (2015), a través del análisis de las diferentes definiciones de complejidad lingüística, clasifica los significados atribuidos a este fenómeno en tres bloques: 1) *complejidad estructural*, relacionada con el número de elementos y sus relaciones²⁸; 2) *complejidad cognitiva*, concierne a la dificultad de procesamiento y; 3) *complejidad de desarrollo*, alude a la adquisición y dominio de estructuras gramaticales.

Por otra parte, para Szmrecsányi (2004) en la complejidad lingüística es importante atender a la naturaleza de las unidades que han de cotejarse, estas tienen que ser comparables en *scope* (alcance), el cual se define de dos formas: (i) “scope is defined in terms of pure length, duration, or size of a unit; (ii) scope is defined by appealing to notions independent of pure length, duration, or size” (p. 1032). Siguiendo a (i), la complejidad de los dos siguientes ejemplos puede ser contrastada ya que tienen la misma cantidad de vocablos:

- (1) En lo personal yo odié las clases en línea, ya que no aprendí nada y se me dificultaba poner atención (20 palabras).
- (2) Había ocasiones en que se iba el internet y no podía entrar a mis clases y los profesores bajaban calificación (20 palabras). *P20M17_17-02-2023_4TO*²⁹.

²⁸ Corresponde a la *complejidad absoluta* de Miestamo.

²⁹ Recuérdese que los ejemplos presentados pertenecen al corpus de análisis y, a fin de mantener el anonimato de los participantes, a cada discurso se le asignó un código de identificación con un número, la inicial del sexo, edad, fecha de recopilación y el grado escolar.

Mientras que en (ii) la comparación de la complejidad es susceptible debido a que ambos fragmentos contienen la misma cantidad de cláusulas (cuatro):

- (1) [En lo personal yo odié las clases en línea, ₁] [ya que no aprendí nada ₂] [y se me dificultaba ₃] [poner atención ₄].
- (2) [Había ocasiones ₁] [en que se iba el internet ₂] [y no podía entrar a mis clases ₃] [y los profesores bajaban calificación ₄].

Por otro lado, para Rojo y Jiménez Juliá (1989) una unidad compleja “es aquella que contiene otra u otras unidades del mismo tipo en su interior” y puede estar constituida por “otra secuencia también compleja, y ésta, a su vez, estar formada por otra igualmente compleja” (p. 106), así pues, desde esta noción, la complejidad está relacionada con la recursividad. Siguiendo a Corballis (2011), la recursividad de la lengua nos permite insertar constituyentes en las estructuras a fin de “construir oraciones tan largas y complejas como deseemos” (p. 36), de igual manera, podemos mover dichos constituyentes al inicio o al final, de esta forma podemos tener tanto *Al llegar a la escuela, me despedí de mi madre* como *Me despedí de mi madre al llegar a la escuela*.

Al respecto, MacWhinney (2009) sostiene que la recursividad es una propiedad que surge de un conjunto de procesos que implican por lo menos seis niveles básicos del análisis lingüístico: fonología auditiva, fonología articulatoria, léxico, sintaxis, almacenamiento de frases y discurso. Según este autor, es a partir de la interacción de estos seis sistemas que la complejidad lingüística se manifiesta. Por su parte, tomando como base la noción de *articulatory bottleneck* de Levinson (2000)³⁰, Bisang (2008) indica que la complejidad lingüística es el resultado de dos factores, la explicitud y la economía. Ambos elementos corresponden a lo que el autor denomina como *overt complexity* y *hidden complexity* respectivamente. El primer término aparece cuando “the structure of the language simply forces the speaker to explicitly encode certain grammatical categories even if they could easily be inferred from context” (p. 34). Por el contrario, el segundo se presenta cuando “the structure of the language does not force the speaker to use a certain grammatical category if it can be inferred from context” (*Ibidem*).

³⁰ Para Levinson (2000) la codificación de los discursos conlleva un mayor costo (expensive) a los hablantes ya que es un proceso que requiere mayor tiempo por lo que es más lento que la comprensión e inferencia, los cuales suponen una menor economía (cheap) o esfuerzo.

Así pues, el término de *overt complexity* (complejidad manifiesta) hace referencia a la explicitud al momento de codificar el contenido de un discurso, mientras que el de *hidden complexity* (complejidad encubierta) representa a la implícitud. De acuerdo con López Avila (2014), es posible hablar de una complejidad pragmática por implícitud, es decir, por la falta de elementos explícitos que lleven a un mayor esfuerzo por parte del receptor para decodificar un mensaje. Asimismo, se suscita un problema a la inversa, es decir, eliminar el trabajo de inferencia procurando explicitar todo el contenido lo que puede desembocar en textos complejos y difíciles de leer. Por un lado, estaríamos hablando de una *complejidad de codificación* o producción y, por otro, de *decodificación* o interpretación.

Por último, Pérez Álvarez (2018a), partiendo de las ideas de Bisang, postula que se puede estudiar la complejidad lingüística como “un sistema de regulación entre información explícita que aparece en la estructura del texto, e información pragmática que se infiere por las características de la situación de comunicación” (p. 68). El autor añade que el discurso está organizado en niveles, entendidos estos como “un sistema de superposiciones entre distintas capas de estructuración” (*Ibidem*). Dichos niveles están atravesados por cuatro ejes: cognitivo, interaccional, semántico-informativo y estructural.

El eje *cognitivo* involucra el procesamiento lingüístico al abarcar aquellos fenómenos que dan cuenta de cómo se construye el discurso en la mente del hablante y cómo este va haciendo aproximaciones y correcciones en su búsqueda por dar con las estructuras que le permitan emitir, organizar y presentar su texto (alargamientos, reformulaciones, repeticiones, tópicos activos y semiactivos, recuperaciones temáticas, referencialidad, etc.). Mientras que el *interaccional* se refiere a los factores que intervienen en la comunicación y muestran cómo esta se desarrolla: turnos de habla, dialogicidad, información explícita e implícita, co-construcción, conocimiento compartido, etc.

Por su parte, el eje *semántico-informativo* incluye los procesos que ayudan a dotar a las unidades de significado y continuidad informativa mediante el mantenimiento referencial, la continuidad de tópico y la progresión temática. Por último, el *estructural* corresponde a “los patrones morfosintácticos del discurso finalmente emitido”, es decir, “se trata del producto lingüístico exteriorizado” (p. 70). Siguiendo a Pérez Álvarez, es a partir de este último eje que se puede estudiar la construcción de las emisiones lingüísticas y el complejo

proceso detrás de su producción. Teniendo en cuenta lo anterior, la complejidad lingüística se entendería no como un resultado, sino como un proceso en donde el contexto de enunciación y las características comunicativas cobran una gran relevancia ya que influyen en la construcción del discurso, de ahí que “a mayor anclaje pragmático menor carga sintáctica, a menor anclaje pragmático mayor carga sintáctica” (p. 60).

Hasta ahora hemos expuesto algunas nociones de complejidad lingüística y, como podemos advertir, se entiende de diversas maneras; asimismo, este término no está restringido a un solo nivel de la lengua, sino que en él se ven involucrados todos. Para los fines de la investigación es necesario delimitar aún más el término que nos interesa, por lo que en el siguiente apartado exponemos los conceptos y enfoques de la complejidad sintáctica.

2.1.2 Complejidad sintáctica

La complejidad sintáctica se ha analizado como indicador del rendimiento lingüístico, de la competencia y la madurez cognitiva de los individuos³¹. El término no está restringido a una sola definición, por consiguiente, son diversas las perspectivas y escuelas lingüísticas que son consideradas al momento de dar un concepto y análisis. De igual forma, tampoco hay un consenso sobre lo que hace que un texto o discurso sea más o menos complejo, de ahí que, dependiendo del enfoque, una producción se considera compleja a partir de las interrelaciones de sus constituyentes (Benítez y Alvarado, 2013), la extensión de la unidad analizada (Salvador Mata, 1993; 1995; Alarcón y Auza, 2011), la frecuencia o variedad de las construcciones sintácticas (Salvatierra, 2007; Delicia y Muse, 2018), uso de pasividad (Novoa, 2019), los niveles de incrustación (Crespo y Pérez, 2021), la dificultad para comprender ciertas estructuras (Veliz, 2004), los nodos presentes en una oración (Alfaro y Figueroa, 2020), entre otros.

Por otra parte, los estudios aplicados sobre complejidad sintáctica (CS) son diversos en cuanto a las unidades, relaciones e índices utilizados para medir dicho fenómeno; asimismo, varía el corpus sobre el que es aplicado el análisis; de esta manera, se estudia la sintaxis de distintos discursos que van desde escritos elaborados por alumnos de diferentes

³¹ La madurez lingüística está relacionada con la complejidad de las estructuras gramaticales, esto es, al adquirirse tardíamente una estructura sintáctica se da por hecho que se debe a su complejidad, así Kellogg Hunt plantea que “la capacidad de combinar más y más oraciones es señal de madurez” y añade que “mientras más edad tiene un niño más combinaciones puede hacer” (1970: 178).

grados académicos, el procesamiento de estructuras complejas; la influencia del componente sintáctico en la comprensión de textos (Campbell, 2009; Zunino, 2017; Novoa, 2019); en lecturas de ELE (Checa García, 2013); hasta el análisis de textos y libros a fin de correlacionar la complejidad gramatical a la edad o grado escolar a la que están dirigidos (Aguirre Zúñiga, 2020; Ochoa, 2021).

Por otro lado, a partir de nuestro acercamiento y lo investigado, pudimos percatarnos que los trabajos de corte aplicado son más numerosos que los documentales. Los estudios aplicados que nos competen han seguido principalmente tres vertientes: tradicionalista, generativista y funcional-discursivo. A continuación se presentan las características de estos enfoques y se mencionan algunos de los trabajos³² en donde se han empleado.

2.1.2.1 Enfoque tradicionalista

Para empezar, el enfoque tradicionalista es el que tiene como unidad de análisis la oración, la proposición y el enunciado. Esta vertiente concibe como marcador de la complejidad la extensión de los enunciados mediante el uso de unidades morfosintácticas y léxicas, de esta forma, entre más elementos contenga una estructura, se considerará más compleja (Crespo, Alfaro y Begoña, 2011). De esta vertiente destacan los trabajos elaborados en España por Salvador Mata (1993; 1995), quien analizó la complejidad de textos producidos por alumnos de distintos cursos (ciclo medio y superior de E.G.B.³³) tomando como variables la clase social (alta, media y baja) y el sexo. Las conclusiones a las que llegó fue que los resultados referentes al género y a la clase social no fueron significativos, en cambio, el grado escolar sí parece incidir en la complejidad.

Para Salvador Mata (1995) la complejidad sintáctica está vinculada a cierta complejidad cognitiva: “Se supone que el poner en relación, de modo correcto, un mayor número de elementos implica una dificultad mayor y por consiguiente una operación mental más elaborada” (p. 60). Respecto a la asociación de la CS con la evolución de las estructuras nos señala que esta “se manifiesta como un incremento de las estructuras complejas en detrimento de las estructuras simples” (*Ibidem*), así los hablantes primero adquieren y

³² Sólo daremos cuenta de algunos de los estudios sobre CS que se relacionen con nuestro trabajo de investigación en cuanto a la población, modalidad y secuencias analizadas.

³³ Educación General Básica.

dominan estructuras simples que, posteriormente, relacionan por medio de la coordinación y, finalmente, se reemplazan por la subordinación.

En nuestro país, destacan los trabajos realizados por Alarcón y Auza (2011) y López Trejo (2013). Las primeras dos analizaron la coordinación y la subordinación en dos tipos de narraciones generadas por niños de primer grado de primaria. El propósito fue determinar si existían diferencias en la complejidad sintáctica dentro de muestras obtenidas a través de distintas tareas narrativas, por un lado, narrar un cuento y, por el otro, recontar una historia. Los resultados mostraron que ambas tareas generaron longitudes similares; no obstante, las diferencias se presentaron en el tipo de cláusulas empleadas, la tarea de recuento tuvo mayor subordinación, mientras que la de narración presentó más coordinación.

Por último, López Trejo (2013) estudió y comparó la complejidad en textos argumentativos, orales y escritos, producidos por un grupo de primer año de secundaria (11 - 13 años), un grupo de adolescentes que acababan de entrar a la universidad (19 - 22 años) y uno de adultos de maestría, con el objetivo de determinar la evolución de la sintaxis. Los resultados arrojaron que la frecuencia de uso de subordinadas fue mayor en la oralidad que en la escritura, aunque cabe resaltar que en ambas modalidades se dio preferencia al mismo tipo de cláusulas. Lo que lleva a concluir que no hay una variación significativa en el uso de las clases de oraciones empleadas por los grupos, sino que la diferencia radica en la frecuencia en la que las utilizan.

2.1.2.2 Enfoque generativista

El segundo enfoque que se ha empleado en los estudios aplicados –y el más utilizado en América Latina– es el generativista y Kellogg Hunt es su máximo exponente. Este autor plantea que la complejidad sintáctica se define por el mayor número y variedad de transformaciones³⁴ que aplica un sujeto a sus producciones lingüísticas. Asimismo, Hunt propuso como unidad de análisis la *Unidad Mínima Terminal* o *Unidad T*. La denomina *terminal* ya que “es gramaticalmente aceptable iniciarla con mayúscula y terminarla con punto o signo de interrogación” y *mínima* porque es “la unidad más corta en que puede dividirse un texto sin dejar ningún fragmento de oración como residuo” (Hunt, 1970: 4).

³⁴ Por ejemplo, pasar de una oración activa a una pasiva, de estilo directo a indirecto, cambiar la modalidad oracional de enunciativa afirmativa a desiderativa, etc.

Según este autor, existen dos tipos de parámetros cuantitativos para medir la complejidad: *los índices sintácticos primarios*, relacionados con la longitud de las unidades terminales, la extensión de las cláusulas y el número de cláusulas por unidad-t; y *los índices secundarios*, que “informan sobre la frecuencia con que una serie de construcciones clausales y no clausales aparecen en las unidades-t” (Véliz 1988: 121). *Los clausales* se refieren al número de cláusulas sustantivas, adjetivas y adverbiales. Mientras que las *no clausales* dan cuenta de diferentes elementos sintagmáticos tales como sintagmas preposicionales, infinitivos, adjetivos, etc. (Véliz, 1988). Cabe recalcar que en la mayoría de las investigaciones que siguen esta perspectiva se emplean sólo los índices primarios ya que permiten obtener resultados cuantitativos.

Mónica Véliz (1988) adaptó la propuesta de Hunt a nuestro idioma y, posteriormente, se dio a la tarea de estudiar la CS de producciones narrativas escritas por estudiantes chilenos de diferente nivel escolar: entre 4º básico y 4º medio. Los resultados a los que llegó fue que la complejidad y la extensión de las Unidades-t y las cláusulas crece conforme aumenta el grado de escolaridad, lo cual también se traduce en un mayor uso de estructuras subordinadas y una disminución de yuxtaposición y coordinación. Asimismo, Véliz identificó que hay ciertas estructuras sintácticas que son utilizadas sin dominarse completamente (por ejemplo, las cláusulas adjetivas introducidas por *cual* y *cuyo*). Otra de sus conclusiones fue que los estudiantes pasan por diferentes etapas en su sintaxis y en una de ellas se emplean mecanismos de subordinación sin control, que desembocan en oraciones muy largas y complicadas. Finalmente comprobó que el desarrollo sintáctico no concluye al terminar la enseñanza media secundaria³⁵.

En otra de sus investigaciones, Véliz (1999) analizó textos argumentativos, narrativos y descriptivos escritos por adultos. Los resultados mostraron que la secuencia incide en la complejidad sintáctica de los textos; así, el discurso argumentativo fue el más complejo, seguido del descriptivo, siendo el narrativo el que presentó complejidad en menor grado. Además, señaló que los participantes que producían textos más complejos estructuralmente no siempre obtenían una alta calidad en sus composiciones. Por otro lado, en Argentina destaca el trabajo realizado por Muse, Delicia, Fernández, y Porporato (2012), quienes

³⁵ Corresponde al Bachillerato en nuestro país.

analizaron la madurez sintáctica en estudiantes de segundo año de licenciatura. Su principal objetivo era medir y comparar en la modalidad escrita y oral los índices de Hunt. Los escritos y las exposiciones orales versaron sobre la experiencia de los alumnos dentro de una asignatura y el análisis arrojó resultados similares en la comparación.

Concerniente a los estudios aplicados en nuestro país, destacan los elaborados por Herrera Lima (1991, 2000). En el primero de estos trabajos, midió los índices primarios de Hunt en redacciones elaboradas por niños del Distrito Federal, pertenecientes a 2º, 4º y 6º grado de primaria. Mediante esta investigación se reiteró la correlación entre la complejidad y el grado escolar, el nivel de una depende de la otra. En un segundo estudio, la autora analizó la influencia del factor socioeconómico en el desarrollo de la madurez sintáctica en textos producidos por niños de primaria de escuelas públicas de la ciudad de México. Los resultados no arrojaron diferencias significativas al comparar los estratos socioeconómicos; no obstante, se destacó la deficiencia lingüística de los estudiantes mexicanos ya que ninguno presentó el desarrollo esperado a su grado, de acuerdo con Herrera Lima, esto puede deberse “más al enfoque teórico y metodológico, a los presupuestos que subyacen en los programas de enseñanza de la lengua materna, que a diferencias provocadas por la pertenencia a uno u otro estrato socioeconómico” (2000: 150).

Por último, Salvatierra (2007) comparó la CS en narraciones escritas de alumnos que cursaban el segundo año (cuarto semestre) del bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria y en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Además de dar cuenta de los índices de Hunt, el estudio buscó describir el tipo de oraciones producidas por los estudiantes: coordinadas y subordinadas. A partir del análisis, la autora concluyó que los textos escritos por los participantes no alcanzaban el índice mínimo de madurez sintáctica que les permita desenvolverse adecuadamente en los contextos sociales.

2.1.2.3 Enfoque funcional-discursivo

La tercera vertiente sigue la propuesta de Ruth Berman, Bracha Nir y Dan Slobin. En estos estudios se sigue un enfoque cualitativo y una perspectiva funcional-discursiva en donde la complejidad depende de las características discursivas de los textos. Para estos autores el “discurso impulsa o guía a la gramática” y ello se ve reflejado en “the organization and re-organization of linguistic forms as embedded in discourse, whether conversationally

interactive or monologic, spoken or written” (Berman y Nir, 2010: 745). Por lo que “es imposible dar cuenta de la complejidad sintáctica sin atender a la secuencia (argumentativa, narrativa, expositiva, etc.) y la modalidad (oral o escrita) del texto en el cual se encuentra inserta” (Crespo Allende *et al.* 2011: 165). Asimismo, desde esta perspectiva, la CS depende de las relaciones entre cláusulas y entre paquetes clausulares (PC`s), estos últimos toman criterios sintácticos, temáticos y discursivos (Berman y Nir, 2009, 2010). Siguiendo esta vertiente, las cláusulas mantienen cinco tipos de relaciones:

- (i) **Isotaxis:** Cláusulas que pueden aparecer aisladas o en un paquete clausular y son autónomas.
- (ii) **Parataxis Simétrica:** Cláusulas yuxtapuestas y coordinadas que mantienen relaciones por cohesión semántica y temática, pero no sintáctica.
- (i) **Parataxis Asimétrica:** Cláusulas que están relacionadas entre sí sintácticamente, lo que implica cierta dependencia gramatical.
- (ii) **Hipotaxis:** Cláusulas que cumplen funciones sintácticas dentro de otras.
- (iii) **Endotaxis:** Cláusulas incrustadas dentro de otras (Berman y Slobin, 1994; Berman y Nir, 2009, 2010).

El establecimiento de estas relaciones surgió a partir del análisis de un corpus extraído de un proyecto translingüístico a gran escala en donde se examinaron las producciones orales y escritas de niños (de 9 a 10 años), preadolescentes (de 12 a 13 años) adolescentes (de 16 a 17 años) y adultos con educación universitaria (de 20 a 30 años), en específico, se recopilaron textos narrativos y explicativos en los siguientes idiomas: inglés californiano, español ibérico, hebreo israelí, francés, holandés, islandés y sueco (Berman, 2004).

Por otra parte, entre las investigaciones de corte aplicado que han seguido este enfoque encontramos el trabajo realizado por Benítez y Alvarado (2013). Estos autores analizaron las estructuras sintácticas en narraciones y explicaciones orales de estudiantes chilenos de diferentes niveles escolares. A partir del análisis, se concluyó que: en primer lugar, como lo han corroborado estudios anteriores, sí hay una relación directa entre el nivel de escolaridad y la CS, si una aumenta, la otra también. En lo referente al uso de relaciones interclausulares, destaca el hecho de que todos los niveles escolares presentaron hipotaxis, la diferencia fue la frecuencia de aparición de estas estructuras que, al ser consideradas más complejas, se asume que son adquiridas de forma más tardía que otras. Por último, respecto a la secuencia textual, la complejidad en la narración es gradual, esto es, va aumentando

paulatinamente; mientras que en los textos explicativos se muestra un incremento de la complejidad en los primeros grados escolares para, posteriormente, irse estancando.

Por otra parte, Crespo y Benítez (2013) fusionaron el enfoque generativista y el discursivo funcional a fin de estudiar la CS en secuencias narrativas y explicativas en producciones orales y escritas, elaboradas por escolares chilenos de educación básica. Para analizar los discursos orales, los autores fusionaron la propuesta de Hunt y la de Nir y Berman. De esta manera, aplicaron los índices primarios, pero no a unidades-t, sino a cláusulas. Respecto a la escritura, no midieron la complejidad como tal, sino la calidad del texto, para ello usaron una adaptación del *Perfil del Escritor* (Spalding y Cummins, 1998, citado por los autores), una rúbrica con cuatro criterios, que clasifica el desempeño de los escritores: Novicio, Aprendiz, Competente y Distinguido. Los resultados indicaron que los escolares que tuvieron mejores índices de complejidad sintáctica oral fueron aquellos cuyas producciones escritas se ubicaron en la calidad media.

Por último, Hugo Rojas (2014) midió la complejidad sintáctica en estudiantes de Chile con el fin de correlacionarla con las variables edad/nivel escolar, género discursivo y grupo socioeconómico. Para medir la complejidad también utilizó las dos perspectivas, funcional-discursiva y generativista. A partir de este estudio, Hugo Rojas mostró que el método empleado para el análisis incide en los resultados de las investigaciones ya que en ambos se trabaja con unidades diferentes que se centran en parámetros distintos, por un lado, tenemos una unidad de subordinación y, por otro, un marcador relacional puesto que a través de los paquetes se “muestra cómo las cláusulas se van vinculando, aunque no necesariamente a través de criterios de subordinación, para construir bloques discursivos que van conformando la arquitectura de los textos” (2014: 88).

2.1.2.4 Otros enfoques

Aunque en su mayoría las investigaciones han utilizado uno de los tres enfoques o vertientes mencionados, hay algunos trabajos que han buscado tomar en cuenta diferentes parámetros. Tal es el caso de la tesis de maestría de López Avila (2014) quien realizó diferentes análisis sobre diversos textos a fin de entender los tipos de complejidad: 1) aplicó la *Operación Persona* para comparar la primera y la última edición del poemario *Fervor de Buenos Aires* de Jorge Luis Borges; 2) empleó el enfoque tradicional para medir la

complejidad presente en una serie de textos que iban de lo menos técnico (libro infantil) a lo más especializado (tesis doctoral); y 3) examinó dos poemas de Ana Istarú y un amparo judicial a fin de dar cuenta de los fenómenos de *overt complexity* y *hidden complexity*. Como ya hemos expuesto los últimos dos, sólo explicaremos el primer tipo de complejidad.

La operación persona (Iturrioz Leza, 2010, citado por el autor) se refiere a las diferentes estrategias o mecanismos empleados para alejarse o acercarse a lo emitido, para deslindar, compartir o adquirir responsabilidad ante lo dicho. López Avila (2014) tomó en cuenta este fenómeno ya que considera que la complejidad puede entenderse a partir de las relaciones que mantienen los elementos y no sólo por el número de estos. De esta manera, para su análisis, además de los aspectos gramaticales, tomó en cuenta ámbitos estilísticos y textuales a fin de ampliar el alcance del fenómeno estudiado pues, según el autor, “necesitamos comprender que la complejidad está en las posibilidades que surgen de las necesidades comunicativas, no sólo en la expresión” (2014: 97).

Otro parámetro empleado para medir la complejidad sintáctica es la cantidad de nodos o cabezas presentes en una oración (Alfaro-Faccio y Figueroa, 2020). En el análisis sintáctico arbóreo la estructura oracional se visualiza mediante un esquema o representación gráfica en forma de árbol. Los nodos corresponden a cada uno de los puntos de origen de las distintas ramificaciones, es decir, representan las unidades mayores que contienen en su interior otras que, a su vez, pueden incluir más unidades (Olarrea, 2010) como podemos ver en el siguiente ejemplo³⁶:

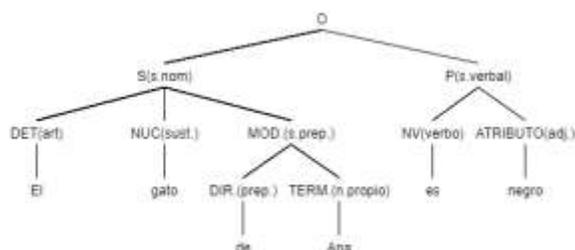


Ilustración 1. Ejemplo de diagrama arbóreo.

Este tipo de representaciones se suelen denominar como: *diagramas sintagmáticos*, *diagramas arbóreos* o *árboles sintácticos*. Estos esquemas nos ayudan a “mostrar que una

³⁶ O (oración); S (sujeto); s. nom. (sintagma nominal); DET (determinante); art. (artículo); NUC (núcleo); sust. (sustantivo); MOD (modificador); s. prep. (sintagma preposicional); n. propio (nombre); TERM (término); prep. (preposición); NV (núcleo verbal); adj. (adjetivo).

oración es, por un lado, una combinación secuencial de palabras y, por otro lado, una configuración jerárquica en la que los sintagmas están organizados estructuralmente” (Olarrea, 2010: 209). Asimismo, los árboles sintácticos nos muestran qué constituyentes modifican y, a su vez, son modificados.

Por último, Simon (1962), nos habla de un concepto denominado *hierarchic system* y lo define como: “a system that is composed of interrelated subsystems, each of the latter being, in turn, hierarchic in structure until we reach some lowest level of elementary subsystem” (p. 468). Para este autor la complejidad está estrechamente relacionada con los niveles de jerarquía, entre más niveles haya, mayor es la complejidad. Esta idea también es compartida por Givon (2001) quien nos habla de un tipo de complejidad sintáctica que consiste en la incorporación de una cláusula dentro de otra y que denomina *embedding* (incrustación), la cual será abordada más adelante (2.2.2.4).

2.1.3 Observaciones sobre los enfoques de la complejidad sintáctica

Como vimos en los apartados anteriores el término *complejidad sintáctica* adquiere diversas definiciones debido a que se trata de un concepto que no es posible abordarse de manera unívoca, el siguiente cuadro las resume:

| Enfoques | La complejidad depende de: | Unidad de análisis |
|----------------------|---|-------------------------------------|
| Tradicionalista | La extensión | Oración |
| Generativista | El número y variedad de transformaciones | Unidad T |
| Funcional-discursivo | Las características discursivas de los textos, las cuales influyen en las relaciones clausulares y su empaquetado | Cláusulas y paquetes clausulares |
| Otros enfoques | La cantidad de nodos | Oraciones, proposiciones, sintagmas |
| | Los niveles de jerarquía | Incrustación clausular |

Tabla 5. Síntesis de los principales enfoques en el estudio de la complejidad sintáctica.

A fin de realizar algunos comentarios sobre las vertientes abordadas, tomaremos como base los siguientes ejemplos obtenidos de nuestro corpus³⁷:

- (1) Se **manejan** las clases por las plataformas Zoom, Google Meet, Teams y también algunas otras alternativas como los programas de televisión de “Aprendizaje en casa”. (P7M15_09-02-2023_2DO_ESC).

³⁷ En negritas y subrayado se resaltan los verbos.

- (2) *para mí las clases en línea no me gustaron porque: en lo personal prefiero que alguien me esté como viendo cómo hago las cosas que me lo diga en persona a estar como (.) pues lejos (P20M17_13-02-2023_4O_OR).*
- (3) *Al llegar a la escuela me despedí de mi madre y me formé para entrar. (P16M15_09-02-2023_2DO_ESC).*
- (4) *en lo personal yo a mi familia descubrí muchas cosas de mis papás de mis hermanos (.) que nunca me hubiera imaginado que: que habían vivido o así porque pues convivía todo el día con ellos (.) (P3H16_10-02-2023_4TO_OR).*

Partiendo de los anteriores ejemplos, si el estudio de la complejidad toma como base la extensión de las unidades, la oración (1) es más compleja que la (3) ya que una presenta 25 palabras mientras que la otra tiene 15; no obstante, el primer ejemplo corresponde a una oración simple puesto que sólo presenta un verbo conjugado, en cambio, el (3) está constituido por cuatro cláusulas, concierne a una estructura coordinada en donde cada miembro presenta una proposición subordinada. Por un lado, estamos frente a una *complejidad extensiva*, mientras que, por otro, se trata de una *complejidad integrativa*.

Desde la perspectiva generativista, el ejemplo (3) es más complejo que el (1); sin embargo, la cuestión se complica al intentar analizar los enunciados (2) y (4) debido a que los criterios para reconocer las *Unidades T* se basan en características propias de la escritura, como el empleo de mayúsculas y signos de puntuación, los cuales no están presentes en la oralidad. Asimismo, si atendemos a criterios sintácticos (cláusula principal más cláusulas subordinadas), olvidamos el “pequeño detalle” de que en el habla el orden de las palabras y las estructuras empleadas responde, en muchos casos, a fines pragmáticos más que sintácticos; además, los enlaces y nexos que vinculan a las construcciones no siempre cumplen una función sintáctica, sino discursiva (Pérez Álvarez, 2009).

Por otra parte, los enunciados (2) y (4) son más complejos que los otros dos ya que presentan una mayor cantidad de construcciones sintácticas en su interior y, por ende, más niveles de jerarquía. Sin embargo, si seguimos criterios enteramente sintácticos para su identificación, la segmentación del habla en oraciones no es del todo clara, sino que deja fuera del análisis elementos que no son considerados como parte de la sintaxis y que cumplen funciones en otros planos o dan cuenta de los procesos cognitivos propios de la construcción del discurso en línea.

A partir de lo anterior, consideramos que no basta con la simple subordinación y extensión para dar cuenta de la complejidad ya que esta “no se puede entender por el número de elementos exclusivamente, sino por las relaciones que se establecen entre ellos” (López Ávila, 2014: 2). Dicho de otro modo, cada unidad mantiene una relación con otras dentro de un discurso y una función que va más allá de la sintáctica y que involucra aspectos léxicos, semánticos, pragmáticos y discursivos por lo que se considera necesario “realizar un análisis integrador que pueda dar cuenta de los procesos, más que de las unidades por sí mismas” (Pérez Álvarez, 2018a: 58) y que nos permita “explicar la posibilidad de que una misma unidad lingüística pueda realizar diferentes funciones en diferentes planos lingüísticos” (*Ibidem*). De esta manera, lo relevante al medir la complejidad no es sólo el aspecto cuantitativo, sino también “las posibilidades de uso, relación y combinación de los elementos que integran el sistema” (López Ávila, 2014: 3).

Teniendo en cuenta lo comentado hasta aquí, consideramos que desde la vertiente funcional discursiva podemos analizar la complejidad sintáctica de una forma más abarcadora ya que este enfoque no se limita a la identificación de oraciones o cláusulas, sino también a reconocer las relaciones que mantienen entre sí las formas lingüísticas y las funciones que cumplen dentro del texto; además, tiene como objetivo establecer cómo estas construcciones se vinculan en un discurso mediante un proceso denominado *packaging* (empaquetado) en donde se atiende a aspectos sintácticos, textuales y discursivos. Así pues, se considera que desde esta perspectiva es posible llegar a comprender de forma global el fenómeno que nos compete y permitir mostrar cómo cada aspecto lingüístico se va interrelacionando y variando de acuerdo a la modalidad y género discursivo.

2.2 Mecanismos de complejidad sintáctica

En el presente subcapítulo se exponen y explican los criterios seleccionados para medir la complejidad sintáctica. En primer lugar, se define nuestra unidad de análisis, la cláusula; en segundo lugar, se explican las relaciones interclausulares; en tercer lugar, se abordan los paquetes clausulares; posteriormente, se da cuenta de la complejidad sintáctica entendida a partir de los niveles de subordinación y; finalmente, se realiza una breve recapitulación.

2.2.1 Cláusulas

Como se señaló al finalizar el apartado anterior, para los fines de la investigación se considera pertinente tomar el enfoque funcional-discursivo. De acuerdo con esta vertiente, la unidad de análisis es la *cláusula* en lugar de la *oración gramatical*. Respecto a esta última, al igual que muchos otros gramáticos, consideramos que se trata de un término problemático dada la enorme cantidad de definiciones planteadas a lo largo de la tradición lingüística. Estas nociones toman diversos criterios para caracterizar a la oración que van desde lo funcional, formal y lógico hasta lo semántico y psicológico y, además, se trata de un término que coexiste con otras designaciones que en algunos casos suelen ser empleadas como sinónimos, por ejemplo «frase», «sentencia», «enunciado», «proposición», «cláusula», «inciso», etc. (Gutiérrez Ordóñez, 1984).

Asimismo, divergen las características que se le otorgan a esta estructura, de esta manera, se habla de unidad con un sentido completo (Gili Gaya, 1998; Fuentes de la Corte, 2008), pero no se especifica qué es o se entiende por “sentido completo”; además, hay otras unidades que tienen sentido sin ser una oración (*Inauguración de la pavimentación fruto de la lucha organizada del movimiento Antorchista*³⁸). En el habla se dice que está delimitada fónicamente por dos pausas y contiene un contorno melódico (Alarcos Llorach, 1999); sin embargo, no siempre hablamos con oraciones y las pausas pueden corresponder a reformulaciones o para *ganar tiempo* y pensar en qué se dirá. De igual forma, se le suele definir como “una forma lingüística independiente, que no está incluida en ninguna forma lingüística mayor” (Bloomfield, 1964: 201); no obstante, no nos comunicamos con oraciones aisladas, sino que estas suelen estar relacionadas sintáctica, semántica o discursivamente con otras que le preceden o anteceden y estar insertas en unidades mayores como el texto (Aguirre Zúñiga, 2020).

Por último, y la más común, se caracteriza a la oración como una estructura compuesta por un sujeto y un predicado (NGRAE, 2010; Alonso y Henríquez, 1938), ello deja fuera a las oraciones impersonales (*No hay metástasis*) y a las estructuras construidas con verbos atmosféricos que no admiten sujeto. Lo mismo sucede con las *impersonales con se* que

³⁸ Ejemplo extraído de una pared publicitaria.

presentan la acción realizada y la entidad que la recibe, pero no se especifica el agente que la efectuó (*Se rompió la ventana*) (Aguirre Zúñiga, 2020).

Como podemos ver, se trata de un término que es entendido de diferentes maneras³⁹ y cuya identificación y segmentación resulta complicada cuando se trabaja con textos orales, ya que “las unidades sintácticas convencionales (oración) no sirven para el análisis del discurso (oral). Ello hace necesario recurrir a otras unidades de análisis de base pragmático-discursiva” (Hidalgo y Pérez, 2004: 243). Dicho lo anterior, consideramos viable mantener a la cláusula con la unidad de base para el análisis de la complejidad sintáctica.

Para Lope Blanch (1979) la cláusula es la unidad que “se manifiesta por el establecimiento de relaciones sintácticas precisas entre los diferentes sintagmas –oraciones o no– que la integran. Y su cohesión es el resultado de haber sido concebida, por parte del hablante, como una totalidad comunicativa” (p. 98). Para este autor “la oración pertenece al orden de estructuras formales, gramaticales [...], en tanto que la cláusula pertenece al orden de las realidades comunicativas” (*Ibidem*). Por otro lado, citando a Berman y Slobin (1994), la cláusula es entendida como “any unit that contains the unified predicate [...] that express a single situation activity, event, state” (p. 660). Desde este enfoque cualquier verbo (en forma personal o no) constituye una cláusula; asimismo, se incluyen adjetivos predicativos o predicados nominales en donde se evidencian un verbo copulativo elidido. Para los fines de nuestra investigación, tomaremos esta definición como base ya que no sólo toma criterios sintácticos, sino también semánticos –en este aspecto se acerca mucho al concepto de proposición–.

2.2.2 Relaciones interclausulares

Para empezar, siguiendo a Raible (2001) para producir y vincular las cláusulas en su discurso, los hablantes se valen de diferentes estrategias, las cuales se encuentran en una escala que tiene como polos extremos la *agregación* (parataxis) y la *integración* (hipotaxis). Por un lado, las cláusulas se suceden unas a otras sin un enlace explícito y, por otro, estas construcciones pueden añadirse o incrustarse dentro de otras, de esta manera, la

³⁹ No es nuestra intención unirnos a la discusión. Para más información en torno a la problemática del término oración gramatical véase *Cláusulas y Oraciones* de Guillermo Rojo (1978), *Concepto de oración en la lingüística española* de Juan Manuel Lope Blanch (1979) y *¿Es necesario el concepto “oración”?* de Salvador Gutiérrez Ordóñez (1984).

conexión clausular se suscita de forma estructural y cohesiva. A este respecto, Halliday (2004) sostiene que las relaciones interclausulares se determinan por medio de dos sistemas básicos: 1) según el grado de interdependencia o *taxis* y; 2) la *relación lógico-semántica*. Estos sistemas no aparecen de forma aislada ni se excluyen, sino que en una cláusula compleja podemos encontrar más de un tipo de *taxis* y más de una relación al presentarse de forma anidada unas dentro de otras, ya que la lengua nos proporciona procesos de proyección o expansión que nos permiten añadir cláusulas internamente a una estructura ya sea por requerimiento verbal⁴⁰ o circunstancial. Ambos sistemas se explican seguidamente.

2.2.2.1 Relaciones lógica-semánticas

Partiendo de la *Gramática funcional* de Halliday y Matthiessen (2004), las cláusulas mantienen diversas relaciones lógico-semánticas que se clasifican en dos tipos: *expansión* y *proyección*. En la primera, “the secondary clause expands the primary clause, by (a) elaborating it, (b) extending it or (c) enhancing it”, mientras que en la segunda “the secondary clause is projected through the primary clause, which instates it as (a) a locution or (b) an idea” (p. 377). En ese sentido, la expansión relaciona los acontecimientos o eventos de forma lineal u horizontal, mientras que la proyección vincula “events of saying and thinking to the content of saying and the content of thinking” (*Ibidem*). La relación de unas unidades con otras puede explicitarse por medio de marcas sintácticas (nexos conjuntivos), pero en ocasiones el vínculo se establece de forma semántica (Pérez Álvarez, 2013). A continuación abordaremos de forma sucinta estos tipos de relaciones y sus correspondientes subtipos.

Dentro de la expansión se reconocen tres subtipos: *elaborating*, *extending* y *enhancing*. En la *elaboración* las estructuras se expanden al incluir una cláusula que caracteriza a otra reformulándola, aclarándola, ejemplificándola o comentándola a mayor detalle. Por otra parte, en la *extensión* una cláusula amplía el significado de otra por *adición*, *variación* o *alternancia*; en el primer caso, las cláusulas se unen a otras por nexos positivos (y, también, además), negativos (ni) y adversativos (pero) sin mantener una relación causal o temporal entre ellas. En cuanto a la *variación*, una estructura reemplaza de forma parcial o total a otra y puede ser de dos tipos: sustitutiva (en lugar de) o sustractiva (excepto); con respecto a la

⁴⁰ Por ejemplo, un verbo transitivo exige un complemento directo.

extensión por alternancia, como su nombre lo dice, una cláusula se introduce como alternativa de otra. Por último, respecto al tercer subtipo de expansión, *enhancement* (ampliación o realce), una cláusula completa a otra añadiendo rasgos de tiempo, lugar, modo, causa o condición (Halliday y Matthiessen, 2004).

Por otro lado, la proyección corresponde a “the logical-semantic relationship whereby a clause comes to function not as a direct representation of (non-linguistic) experience but as a representation of a (linguistic) representation” (2004: 441). De acuerdo al nivel de proyección, esta puede ser de dos tipos: la que representa el contenido de una cláusula mental, es decir, lo que se piensa, y aquellas que manifiestan el contenido de una estructura verbal, esto es, lo que se dice. Las primeras proyectan un significado o idea, mientras que las segundas, palabras o locuciones, ya que no sólo utilizamos el lenguaje para hablar, sino también para pensar y proyectar dichos pensamientos. Asimismo, ambos tipos de proyecciones pueden darse de modo directo o indirecto. En el primer caso, se emplea una estructura paratáctica mientras que en el segundo se recurre a una forma hipotáctica. Por un lado, se expresa la redacción y, por otro, se representa la esencia o sentido (Halliday y Matthiessen, 2004).

2.2.2.2 Grado de interdependencia o *taxis*

Como ya mencionamos, desde el enfoque funcional-discursivo encabezado por Ruth Berman, Dan Slobin y Bracha Nir, las cláusulas mantienen cinco tipos de relaciones. Esta propuesta fue adaptada para el español por Meneses, Ow y Benítez (2012); asimismo, fue precisada por Benítez y Alvarado (2013) y Hugo Rojas (2014). A continuación describimos a mayor detalle las relaciones interclausulares según el grado de interdependencia o *taxis*.

2.2.2.2.1 Isotaxis

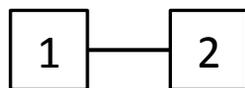
Se emplea el término de isotaxis para referirse a las cláusulas aisladas y asindéticas, es decir, aquellas que no mantienen relaciones de dependencia con otras. Estas se clasifican en dos tipos: 1) cláusulas únicas y autónomas y 2) cláusulas principales que son las que inician un paquete clausular (Berman y Slobin, 1994; Berman y Nir, 2009, 2010).

- (1) *Hoy en día, los adolescentes sobre todo son más propensos a una distracción rápida* (P7M15_09-02-2023_2DO_ESC).
- (2) *Las clases en línea no son para nada eficaces ya que hay una gran variedad de desventajas acerca de estas* (P6M17_17-02-2023_4TO_ESC).

Como podemos ver, las cláusulas únicas corresponden a lo que tradicionalmente se denomina como *oración simple*, mientras que las cláusulas principales coinciden con las *oraciones principales* dentro de las cuales se encuentran insertadas una o más cláusulas que reciben el nombre de *subordinadas* (NGRAE, 2010).

2.2.2.2.2 Parataxis: simétrica y asimétrica

Para empezar, siguiendo a López García (2000), el término parataxis proviene del griego y está formado por el prefijo *pará* «al lado» y *taxis* «orden, disposición, categoría». La parataxis corresponde a “the relation between two like elements of equal status, one initiating and the other continuing” (Halliday y Matthiessen, 2004: 374), es decir, se refiere a estructuras sin relaciones de dependencia y, por tanto, pueden aparecer solas sin que se vea afectado el significado de ninguno de ellas ya que están en el mismo nivel jerárquico:



Desde el punto de vista de Berman, Slobin y Nir, la parataxis puede ser *simétrica* o *asimétrica*. La primera se emplea para designar a aquellas cláusulas que mantienen una relación de igualdad o equivalencia ya sea por yuxtaposición o coordinación. En el primer caso no hay una vinculación sintáctica, pero sí semántica o pragmática; mientras que en el segundo, la relación se marca por medio de una conjunción copulativa, adversativa o disyuntiva (Berman y Slobin, 1994; Berman y Nir, 2009, 2010).

Las relaciones por yuxtaposición o coordinación corresponden a lo que tradicionalmente se ha denominado como *oración compuesta*. Siguiendo a Alarcos Llorach (1999), la primera corresponde a: “la reunión de dos o más unidades (no solo oracionales) que desempeñan en conjunto la misma función que cumplirían cada una de ellas aisladamente” (p. 393). De acuerdo con este autor, “los rasgos fónicos que distinguen a las unidades yuxtapuestas se reducen al carácter descendente de la entonación en cada una de ellas, que en la ortografía queda señalada por las comas” (*Ibidem*):

(1) *Yo me acuerdo que ese día había clases en la secundaria, me levanté, me cambié, me arreglé, todo normal* (P8H17_17-02-2023_4TO_ESC).

Sin embargo, la distinción de las cláusulas yuxtapuestas no es tan clara en el habla ni por una entonación descendente ni por pausas:

(2) *pues mi último día en la secundaria antes de la pandemia creo que fue muy divertido el el último día pues como de costumbre llegué a la secundaria (.) me vi con mis compañeros me dijeron vamos a salárnosla nos salamos la primera clase (.) nos pusimos a jugar fútbol (.) después entré a la segunda estuve en el celular me quedé dormido en la tercera en la cuarta salí a comer me puse a jugar fútbol (.)* (P20H15_16-02-2023_2DO_ORAL).

Este ejemplo nos sirve para demostrar que:

Las pausas, que tradicionalmente han sido asociadas con las comas y los puntos en la escritura, a partir de la experiencia de la lectura no indican finales de oración, como puede demostrarse al transcribir grabaciones; por tanto, es necesario desechar la idea de que los puntos corresponden a las pausas del habla pues sólo corresponden a las pausas de la lectura en voz alta (Pérez Álvarez, 2009: 106).

Teniendo en consideración lo anterior, se ha decidido no tomar en cuenta la relación de yuxtaposición y en su lugar hablar de cláusulas únicas, principales o hipotácticas⁴¹ según sea el caso.

Por otra parte, respecto a la coordinación “se usa para asociar constituyentes sintácticos sin establecer una jerarquía gramatical entre ellos. Este procedimiento se lleva a cabo por medio de las conjunciones, que son categorías con contenido léxico abstracto” (Camacho, 2000: 2637). Siguiendo a Alarcos Llorach (1999), Camacho (2000) y Gili Gaya (1998), las *coordinadas copulativas* son aquellas que cumplen un papel unificador al expresar una relación de suma o adición mediante el empleo de la conjunción *y* (*e*, ante *i*) en estructuras afirmativas, en el caso de las negativas aparece *ni*. Mientras que las *adversativas* contraponen ideas y se enlazan mediante las conjunciones *pero*, *mas* y *sino*.

Por su parte, las *disyuntivas* indican alternancia exclusiva entre dos o más realidades distintas, se unen mediante el nexos *o* (*u*, ante *o*), mientras que las *distributivas*, como su nombre lo dice, presentan un valor distributivo indicado por alguna marca léxica como: *ya... ya*; *ora... ora*; *sea... sea*; *bien... bien*; *ni... ni*. Asimismo, la coordinación distributiva se puede generar mediante el empleo de palabras correlativas como pronombres y

⁴¹ De acuerdo con Álvarez (2000), las construcciones consecutivas pueden aparecer con una estructura yuxtapuesta: *Lo dice él mismo*; [luego/conque] *ha de ser verdad*. Gili Gaya (1998) también comparte esta idea (1998) para las causales y adversativas: *Le suspendieron*; *no sabía nada* (causal); *Quería verte*; *no pude salir de casa* (adversativa). A su vez, Montolío (2000) señala que “En ocasiones, la simple yuxtaposición sin presencia de nexos alguno es suficiente para forzar una lectura condicional, como en *Pagas, tienes*” (p. 3699).

adverbios que aparecen al inicio de la cláusula (Alarcos Llorach, 1999; Camacho, 2000; Gili Gaya, 1998):

- (3) *La pandemia para mí sí **afectó y retrocedió** el avance de nuestra sociedad tanto en la economía como en lo social* (P12H16_09-02-2023_2DO_ESC).
- (4) [...] *varios este: alumnos digamos **no se metían a las clases o no prendían las cámaras*** (P5H16_10-02-2023_4TO_OR).
- (5) [...] ***hacia las tareas pero** (.) **hacia: las sencillas** y luego las demás pues las omitía* (.) (P11H16_13-02-2023_4TO_OR).
- (6) [...] *se veían afectados **ya sea** por perder calificación o **ya sea** por perder el año escolar* (P6M17_17-02-2023_4TO_ESC).

Por otro lado, la *parataxis asimétrica* corresponde a las cláusulas que mantienen cierto grado de dependencia, por lo que la segunda cláusula requiere de la anterior para su interpretación (Berman y Slobin, 1994; Berman y Nir, 2009, 2010). Estas construcciones pueden ser de tres tipos: 1) Coordinación con elipsis del mismo sujeto o elipsis verbal, 2) aposiciones⁴² y 3) cláusulas complementarias: preguntas integradas o indirectas, construcciones de discurso directo y cláusulas complementarias en estructuras copulares.

Coordinación con elipsis de mismo sujeto o elipsis verbal:

- (7) ***Se manejaban** las clases por las plataformas Zoom, Google Meet, Teams y también [se manejaban] algunas otras alternativas como los programas de televisión de “Aprendizaje en casa”* (P7M15_09-02-2023_2DO_ESC).
- (8) [...] ***mi tío** estaba un poco más grave y **no quería irse al hospital*** (P15M16_13-02-2023_4TO_ESC).

Cláusulas complementarias:

- (9) [...] *mis compañeros en ese tiempo me comentaron **que no se sentían cómodos con esta modalidad*** (P17M16_17-02-2023_4TO_ESC).
- (10) *Camila es **una gata negra con una mancha blanca en la nariz con ojos verdes y bien esponjosa*** (P5H16_17-02-2023_4TO_ESC).
- (11) [...] *además me enteré **de que muchas personas habían fallecido a causa de esta enfermedad*** (P4H16_17-02-2023_4TO_ESC).

Como podemos ver, las cláusulas complementarias corresponden a las que tradicionalmente se denominan como *oraciones subordinadas sustantivas* en función de objeto directo, las cláusulas que cumplen una función de atributo⁴³ y las de complemento de régimen

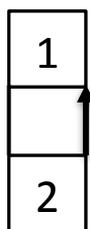
⁴² Se trata de “secuencias en las que el modificador de un sustantivo es otro sustantivo o un grupo nominal” (NGRAE, 2010: 228): *Morelia, la ciudad de la cantera rosa*.

⁴³ Se denomina como atributo a la función que refiere “propiedades o estados de cosas que se predicán de algún segmento nominal u oracional” (NGRAE, 2010: 701), son complementos de verbos copulativos y

preposicional⁴⁴. Este tipo de estructuras al ser complementos verbales se consideran como oraciones subordinadas y, por ende, hipotácticas⁴⁵. Sin embargo, de acuerdo a las investigaciones sobre el tema (López Morales, 1994; Rodríguez Fonseca, 1987, citados por Hugo Rojas, 2014) estas estructuras presentan menor complejidad que otras cláusulas subordinadas con otras funciones (como la de sujeto) (Hugo Rojas, 2014).

2.2.2.2.3 Hipotaxis

Etimológicamente, la palabra hipotaxis proviene del griego *hipo* «debajo» y *taxis* «orden, disposición, categoría» (López, 2000). La hipotaxis conlleva “the relation between a dependent element and its dominant, the element on which it is dependent” (Halliday y Matthiessen, 2004: 374). Es decir, son unidades que no están en el mismo plano o nivel jerárquico y, por tanto, mantienen relaciones de dependencia en donde un elemento A domina a otro elemento B. Asimismo, mientras que la estructura de la parataxis es lineal, en la hipotaxis la cláusula dependiente puede aparecer antes o después de la dominante. La relación jerárquica queda ejemplificada en el siguiente esquema:



Como lo señala López García (2000), la hipotaxis se suele emplear como sinónimo de la subordinación; sin embargo, según este autor, se trata de dos términos que operan en niveles diferentes, así, a nivel oracional las estructuras pueden presentar dos tipos de relación por implicación semántica: coordinación y subordinación. La primera “no supone implicación de unos elementos respecto a otros” (p. 3517), mientras que la segunda “se basa en que el elemento dominante implica las características semánticas del dominado” (*Ibídem*). Por su parte, la parataxis y la hipotaxis operan a nivel discurso y mantienen relaciones pragmáticas y comunicativas.

semicopulativos: *La gente estaba contenta; Ambos están locos; Parecían seres inofensivos; Era de un pueblo muy pequeño.*

⁴⁴ Función sintáctica que cumplen aquellos predicados formados por grupos preposicionales que son exigidos por el verbo (NGRAE, 2010): *traducir al, depender de, interponerse entre, confiar en*, etc.

⁴⁵ Como veremos más adelante, la subordinación no es sinónimo ni implica necesariamente hipotaxis.

Siguiendo a Berman y Nir (2009, 2010), las construcciones que mantienen relaciones hipotácticas son las cláusulas sustantivas, las adjetivales o de relativo y las adverbiales. Las primeras “desempeñan las funciones características de los sustantivos o de los grupos nominales” (NGRAE, 2010: 819) ya sea: sujeto, complemento directo, indirecto, de nombre, circunstancial, de adjetivo, de adverbio, núcleo del predicado nominal y aposición. Se pueden sustituir por pronombres (esto, aquello y eso), van introducidas por los nexos: *que, el que, el hecho de que*, por la conjunción *si* y los pronombres o adverbios interrogativos *qué, quién, cuándo, cuánto y dónde*. Además aparecen sin nexo cuando el verbo está en infinitivo (Alarcos Llorach, 1999; Delbecque y Lamiroy, 2000; Gili Gaya 1998; NGRAE, 2010):

- (12) *Otro de los motivos **por el que opté** por aplicármela fue porque a muchos miembros de mi familia también les dio* (P4H16_17-02-2023_4TO_ESC).
- (13) *Algo que es muy en general, es **el hecho de que no se entendían bien los temas*** (P6M17_17-02-2023_4TO_ESC).

Por otro lado, las cláusulas adjetivas desempeñan la función del adjetivo y van encabezadas por un pronombre relativo (*que, quien[es], el cual, la cual*), un adverbio (*donde, cuando, como*) o un determinante posesivo (*cuyo/a*). Atendiendo a la manera en que modifican al sujeto de la cláusula o antecedente, pueden ser: explicativas (o incidentales) y específicas (o determinativas). Las primeras añaden información sin delimitar el contenido del sustantivo, suelen ir entre comas en la escritura y pueden suprimirse sin afectar el significado. Por su parte, las relativas específicas complementan al sustantivo delimitando su significado por lo que no pueden eliminarse sin afectar el sentido de este (Alarcos Llorach, 1999; Gili Gaya, 1998; Gómez Torrego 2003; NGRAE, 2010):

- (14) [...] *recuerdo que: que los lunes nos iba a tocar: ese día física y geografía **que son las materias que más odiaba*** (P10H16_13-02-2023_4TO_OR).
- (15) [...] *la directora del Colegio de Occidente iba a veces al negocio de mis padres (.) **que es una paquetería*** (P11H16_13-02-2023_4TO_OR).

Respecto a las cláusulas adverbiales o circunstanciales, estas corresponden a aquellas que equivalen a un adverbio y pueden ser sustituidas por estos. Cumplen la función de complemento circunstancial y dependen tanto semántica como gramaticalmente de una cláusula principal. Tradicionalmente se clasifican en *adverbiales propias e impropias*, las primeras mantienen una relación circunstancial de:

a) **Lugar:** señalan la situación espacial (ubicación, procedencia, dirección, destino):

(16) [...] *hay un bosque pues todo el día en el bosque nada más estando ahí entre amigos puras risas era un lugar **donde me sentía muy cómodo*** (P10H16_13-02-2023_4TO_OR).

b) **Tiempo:** presentan un significado temporal de anterioridad, simultaneidad, posterioridad, inmediatez y reiteración:

(17) *En mi caso, al principio de la pandemia yo pensaba que era un juego o invento del gobierno, y **cuando salió la primera campaña de vacunación** yo no quería ponérmela* (P4H16_17-02-2023_4TO_ESC).

c) **De modo:** indican la manera o forma en que se desarrolla el predicado:

(18) *(.) todos estaban **tosiendo** (.) todos estaban **como fingiendo estar enfermos*** (P11H16_13-02-2023_4TO_OR).

Por otra parte, en las denominadas adverbiales impropias tradicionalmente se incluyen un grupo de estructuras que semánticamente aportan un significado comparativo, consecutivo, causal, final, concesivo y condicional. Las primeras son aquellas en las que se comparan entre sí dos entidades o conceptos tomando como criterios comparativos la cantidad, la calidad y la intensidad, dicho cotejo puede ser de igualdad, superioridad e inferioridad (Alarcos Llorach, 1999; Gili Gaya, 1998; Gómez Torrego, 2003; NGRAE, 2010):

(19) [...] *para muchos se nos dificultó entender **tanto** como las plataformas **como** los dispositivos* (P17M16_17-02-2023_4TO_ESC).

(20) *Todo comenzó una madrugada, estaba durmiendo plácidamente **tanto** yo, **como** mi familia* (P6M15_09-02-2023_2DO_ESC).

Por otro lado, bajo el nombre de *consecutivas* o *ilativas*⁴⁶ se congregan un grupo heterogéneo de construcciones que pueden, por un lado, indicar la consecuencia derivada de la acción expresada en la oración principal (Álvarez, 2000) o, por otro, enunciar “el hecho de que cierto número, cierta cantidad o cierto grado alcanzan un rango o un nivel extremo, de forma que se obtiene como consecuencia el estado de cosas, también extremo, denotada por la oración subordinada” (NGRAE, 2010: 874). Estas últimas denominadas consecutivas de intensidad se construyen con los determinantes cuantificativos (*tanto(s)/tanta(s)* o la forma apocada *tan*), así como por los determinantes cualificativos (*tal/tales*) seguidos por la cláusula subordinada:

⁴⁶ Aunque autores como Gómez Torrego (2003) y Álvarez (1999) distinguen dos tipos de construcciones consecutivas (subordinadas y coordinadas, mismas que, a su vez, presentan diversas construcciones), no todos los gramáticos hacen dicha distinción e incluso se refieren a este tipo de oración como consecutivas e ilativas indistintamente.

- (21) [...] *la televisión tenía cortes y publicidad aparte de la clase, **por lo tanto tendrías que anotar** todo lo que dice para poder quedarte con algo de la clase* (P5H16_17-02-2023_4TO_ESC).
- (22) *Me pegó **tanto** está situación **que** hasta llegué a pensar quitarme la vida* (P12H18_17-02-2023_4TO_ESC).

En lo que respecta a las *causales*, son aquellas que, como su nombre lo expresa, indican la causa o motivo de lo enunciado en la cláusula principal. De acuerdo a Galán Rodríguez (2000), se puede distinguir entre ‘causales puras o propiamente dichas’ y ‘causales explicativas’. En el caso de las primeras, se establece un vínculo de causa-efecto o motivación-resultado (*Las flores se han marchitado porque no tenían agua suficiente*). Por su parte, las segundas “presentan un hecho (B) como explicación más o menos razonable de otro hecho (A)” (p. 3608) y son consideradas como complementos de la enunciación (*No se ha ido, porque tiene ahí la cartera*):

- (23) [...] *me salí de estudiar **porque me generó muchos problemas con mi ansiedad y estrés*** (P2H19_17-02-2023_4TO_ESC).
- (24) [...] *y te preguntan algo y no sabes **porque cuando te lo enseñaron no lo aprendiste por distracciones** que tenías a tu alcance* (P12H18_13-02-2023_4TO_ESC).

Concerniente a las estructuras de *finalidad*, aluden a la intención con la que se desarrolla la cláusula principal (Alarcos Llorach, 1999). En la opinión de Galán Rodríguez (2000) lo que caracteriza a estas estructuras es la noción de ‘propósito’, esta idea también es compartida por Gili Gaya (1998) quien señala que estas oraciones “encierran siempre voluntad o deseo de que se realice el acto que expresa el verbo subordinado” (p. 140):

- (25) *En ese tiempo mis papás me dejaron de dar apoyo económicamente y me salí a trabajar **para comprarme mis cosas*** (P12H18_17-02-2023_4TO_ESC).
- (26) [...] *cuando estaba trabajando mis papás me pedían dinero **para poder estar en la casa y tener derecho a comida, vestimenta, dormir ahí, agua*** (P12H18_17-02-2023_4TO_ESC).

Para Alarcos Llorach (1999), Gómez Torrego (2003) y Gili Gaya (1998) las *concesivas* son aquellas que expresan una objeción o dificultad para el cumplimiento de lo enunciado en la cláusula principal, pero ello no impide su realización. Además, se construyen generalmente con la conjunción *aunque*, pero también pueden aparecer con otros nexos concesivos como: *aun cuando, siquiera, ya que, y eso que, bien que, mal que, a pesar de que, etc.:*

- (27) [...] ***aunque digan que “a la escuela se va a estudiar”**, es obvio que para mucha gente es más fácil socializar en la escuela* (P6M17_17-02-2023_4TO_ESC).

- (28) *a pesar de que lo creas o no hay que tomar las medidas por: si es verdad o no* (.)
(P3M15_16-02-2023_2DO_OR).

Por último, las *condicionales* son construcciones que imponen una condición para el cumplimiento de lo manifestado en la cláusula principal⁴⁷ (Alarcos Llorach, 1999; NGRAE 2010). Están compuestas por dos términos: una prótasis, antecedente o condicionante y una apódosis, consecuente o condicionado. La función del primero “es crear una suposición o, formulado en otros términos, un estado de cosas, un mundo posible, un marco discursivo, a partir del cual interpretar la información que sigue” (Montolío, 2000: 3651). Generalmente se construyen con la conjunción *si* presentando la estructura *Si p, q*, pero también pueden aparecer con la forma marcada *q, si p*. En el habla coloquial es muy frecuente que se omita uno de los dos miembros, generalmente la condicionada; de igual manera, estas oraciones pueden aparecer introducidas por el nexos *donde* en el registro oral: *Donde llegues tarde...*

- (29) *Una de la razones es que como eran en línea o televisión, si tenían dudas no se podría preguntar* (P5H16_10-02-2023_4TO_ESC).
(30) *les dijeron que si no hacía las tareas pendientes pues no iba a pasar de año* (.)
(P11H16_13-02-2023_4TO_OR).

El grupo de las “adverbiales impropias” resulta problemático ya que, a diferencia de las adverbiales propias, estas cláusulas no pueden ser sustituidas por adverbios. Esto ha generado que muchos gramáticos señalen objeciones y propongan incluirlas en otras clasificaciones. Así, las *consecutivas* o *ilativas* son definidas como subordinadas por la NGRAE (2010), como coordinadas por Moreno de Alba (1979) y como no circunstanciales, complementadoras de un adjetivo o adverbio intensificador o cuantificador por Gómez Torrego (2003); por su parte, Alarcos Llorach las considera yuxtapuestas mientras que para Narbona (1983) y Álvarez (2000)⁴⁸ son interordinadas o bipolares⁴⁹.

⁴⁷ Aunque tradicionalmente se definen de esa forma, estas estructuras también se usan como una estrategia de autorreparación: *Me lo dijeron tus amigas si es que se pueden llamar así* (Montolío, 1997: 338).

⁴⁸ Álvarez (2000) otorga una cualidad de interdependencia en específico a las consecutivas de intensidad: *Gritaba tanto que no podíamos oír nada*.

⁴⁹ Se trata de estructuras que mantienen una relación de interdependencia, es decir, ninguno de sus constituyentes domina al otro, están en el mismo nivel jerárquico y ambos se exigen mutuamente. El esquema de estas construcciones presenta dos miembros (de ahí lo de bipolaridad) unidos mediante un conector o nexos, los miembros cambian dependiendo del tipo de cláusula, así en una *condicional* encontramos un *condicionante* y un *condicionado*; por su parte, una *consecutiva* está integrada por un *antecedente* y un *consecuente*, mientras que una *adversativa* contiene una *tesis* y una *antítesis* (García Berrio, 1970; Rojo, 1978; Moya Corral, 2005).

Por su parte, las *comparativas* han sido catalogadas como subordinadas (NGRAE, 2010), interordinadas, (Narbona, 1983) complementadoras de un adjetivo o adverbio intensificador o cuantificador (Gómez Torrego, 2003; Di Tullio, 1997). Alarcos Llorach (1999) indica que las oraciones comparativas y las consecutivas “no son otra cosa que oraciones degradadas, análogas a las relativas, con la diferencia de que su llamado antecedente es un cuantificador o una unidad cuantificada” (p. 341). Este autor señala que estas construcciones pueden suprimirse sin afectar el sentido; en cambio, la unidad cuantificadora no puede suprimirse sin afectar el significado de la secuencia.

Las *condicionales* y las *concesivas* no se quedan atrás y también han sido clasificadas de diferente forma: subordinadas (NGRAE⁵⁰, 2010), interordinadas o bipolares (García Berrio, 1970; Montolío, 2000; Rojo, 1978), coordinadas restrictivas (Marcos Marín, 1979) y como casos de parataxis (Jiménez Juliá, 1995). A su vez, Flamenco (2000) considera que las *concesivas* se encuentran entre lo oracional y lo discursivo igual que las *adversativas*.

Por otro lado, para la NGRAE las *causales* son subordinadas, para Rojo (1978) son bipolares o interordinadas, mientras que para Seco (1967) son coordinadas. Por último, las finales además de recibir la denominación de subordinadas adverbiales (NGRAE, 2010), son consideradas interordinadas (Moya, 2005) e, incluso, subordinadas sustantivas con función de complemento indirecto⁵¹ (Gili Gaya, 1998).

Las *adversativas* tampoco se quedan fuera de este dilema. Incorporadas tradicionalmente en el grupo de las coordinadas, estas construcciones han sido consideradas como interordinadas por García Berrio (1970), Rojo (1978), Flamenco (2000) y López García (2000) dado su carácter bipolar al estar compuestas por dos partes: una tesis y una antítesis.

No es nuestra intención adentrarnos en la discusión, basta con señalar que, si bien estamos de acuerdo en que las estructuras comparativas, consecutivas, causales, finales, *concesivas*

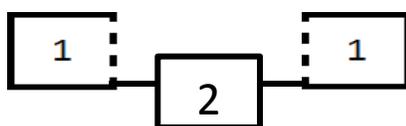
⁵⁰ Aunque el NGRAE sitúa tanto a las condicionales como a las *concesivas* como subordinadas, en un apartado (§47.1g) señala que: “Entre los componentes de los períodos *concesivo* y *condicional* se establece una relación, de interdependencia, en el sentido de que ninguno de los miembros puede ser suprimido sin alterar el significado del conjunto o incluso comprometer la gramaticalidad de la construcción” (2010: 899).

⁵¹ Esto se debe a la confusión que origina la aparición de estas oraciones introducidas por los nexos *a que* y *para que*, sobre todo este último, ya que suele ser visto erróneamente como introductor de las subordinadas sustantivas en función de complemento indirecto.

y condicionales presentan una relación hipotáctica, creemos inadecuada su incorporación y mantenimiento en el inventario de las adverbiales por lo que se situarán en un grupo aparte.

2.2.2.2.4 Endotaxis

Las cláusulas no sólo se vinculan de manera lineal (parataxis) o no lineal (hipotaxis), sino que pueden aparecer integradas unas dentro de otras. A diferencia de la hipotaxis, este tipo de incrustación se caracteriza porque una estructura se incorpora dentro de otra interrumpiéndola momentáneamente, en lugar de estar añadida al inicio o al final (Givón, 2001; Corballis, 2011):



De acuerdo con Halliday y Matthiessen, las relaciones que mantienen las cláusulas entre sí pueden ser de parataxis o de hipotaxis, pero la incrustación es diferente y corresponde a un “semogenic mechanism whereby a clause or phrase comes to function as a constituent within the structure of a group, which itself is a constituent of a clause” (2004: 426). En ese sentido, “there is no direct relationship between an embedded clause and the clause within which it is embedded” (*Ibidem*). Así pues, la incrustación implica un cambio de rango a partir del cual una cláusula cumple una función dentro de otra estructura sintáctica, dicha función puede ser desde postmodificador de un grupo nominal⁵² o adverbial⁵³ hasta cabeza de una nominalización⁵⁴.

Por otra parte, en la opinión de Corballis (2011), las estructuras con incrustación centrada requieren de más esfuerzo cognitivo o, dicho de otro modo, una operación mental mayor para ser comprendidas y retenidas en la memoria. Además, agrega que una frase con más de una incrustación centrada es muy rara y puede llegar a ser incomprensible: *Este perro que molestó al gato que mató al ratón que se comió el queso que había en la casa que Jack había construido me lo regaló mi papá*⁵⁵. Esto se debe a que “the embedded material directly interferes with incremental assignment of grammatical roles, placing a major

⁵² The only person [[*who was kind to him at all*]] was the Skin Horse (Halliday, 2004: 426).

⁵³ He left Weeks as quickly [[*as he could*]] (*Ibidem*).

⁵⁴ It's not nice [[*what's happening to him*]] (*Ibidem*).

⁵⁵ El ejemplo corresponde a un verso infantil (tomado de Corballis, 2011: 27) y fue modificado por nosotros.

burden on working memory” (MacWhinney, 2009: 407), esto es, entre más incrustaciones se hagan, la estructura se vuelve más difícil de interpretar y se pierde la noción de la identidad de los elementos gramaticales, como el de sujeto en el siguiente ejemplo: “The boy who stole the bike that the teacher Mary saw at the train station had painted has a black jacket” (*Ibidem*).

Siguiendo a Meneses, *et al.*, (2012), Benítez y Alvarado (2013) y Hugo Rojas (2014), podemos diferenciar entre *endotaxis* y *endotaxis reparadora*. La primera corresponde a cualquier cláusula sustantiva, adjetiva explicativa, adverbial en aposición y las mencionadas en el apartado de la hipotaxis, pero que están incrustadas dentro de otra:

- (31) *Yo siento que la ineficiencia **que hubo con las clases en línea** debido a que es más fácil que no se asista a clases o no se preste mucha atención* (P2H19_17-02-2023_4TO_ESC).
- (32) *yo pienso que las consecuencias positivas **que tuvo el covid** es que: en algunos lugares unió muchas familias* (P3H16_10-02-2023_4TO_OR).
- (33) [...] *algunos de los principales aspectos **que se marcó durante la cuarentena de manera positiva** fue que hubo un gran descanso para la naturaleza y biodiversidad en todo el mundo* (P3H16_17-02-2023_4TO_ESC).

Mientras que las endotácticas reparadoras corresponden a aquellas estructuras que no aportan al desarrollo del contenido del discurso, sino que pueden exponer la manera en que el hablante despliega su proceso de enunciación o corresponden a información complementaria que se considera necesario añadir:

- (34) [...] *la otra es que también pues no muchos **bueno yo no en mi caso** pero pues no muchos compañeros o no muchas personas tienen un buen dispositivo* (P2H19_10-02-2023_4TO_OR).
- (35) [...] *yo me metí a trabajar y al mismo tiempo trataba de estudiar (**de hecho en la actualidad lo sigo haciendo**), pero era mucho el estrés de tener que acabar las actividades en clase y más aparte la tarea* (P2H19_17-02-2023_4TO_ESC).
- (36) [...] *ese último día me acuerdo que: me sale todas las clases ese **viernes los viernes nos salábamos las clases en la: en la federal cuatro*** y (P10H16_13-02-2023_4TO_OR).

2.2.3 Paquetes clausulares

Para empezar, siguiendo a Katzenberger (2004), los textos están compuestos por segmentos principales que corresponden a “functional pieces of text structure and/or content, which are defined by the canonic structure of a particular type of text” (p. 1922) así, y como vimos en el capítulo anterior, una narración se caracteriza por tener una situación inicial, una complicación y una situación final. Asimismo, los segmentos pueden o no estar compuestos por subsegmentos (por ejemplo, secuencias temporales en un segmento

narrativo). De acuerdo con esta autora, cada segmento principal contiene por lo menos un paquete clausular (PC), que corresponde a una unidad incrustada en el texto, que puede estar formado por una, dos o más cláusulas conectadas mediante elementos (nexos) que explicitan relaciones de vinculación (Berman y Nir, 2009, 2010). De esta manera, los PC estarían estrechamente relacionados con la secuencia discursiva en la que se insertan.

Respecto a la cantidad de cláusulas por paquete, estas varían según la modalidad y el género discursivo; asimismo, a partir de los estudios realizados por Berman y Nir (2009, 2010) se ha podido comprobar que el empaquetado de cláusulas también varía de acuerdo al idioma. Estas autoras analizaron narraciones de hablantes⁵⁶ del inglés, francés, hebreo israelí y español ibérico, entre sus conclusiones resaltan que mientras que los tres primeros idiomas presentaron una media de 2,5 a 4 cláusulas por paquete, en el español encontraron hasta diez cláusulas por PC. Además, destacaron el hecho de que los hablantes del español hicieron un mayor empleo de estructuras endotácticas.

En cuanto a la combinación y el empaquetamiento de cláusulas, se toman en cuenta tanto las estructuras como el contenido, de ahí que la identificación de los paquetes clausulares no responde únicamente a criterios sintácticos, sino que pueden reconocerse por medio de aspectos textuales y discursivos tales como la progresión temática, el mantenimiento o el cambio del tema, entre otros (Berman y Nir, 2009, 2010) ya que “CPs form the basic ‘building blocks’ of discourse and as such are sensitive to thematic content and to global features of text structure” (Katzenberger, 2004: 1942). En ese sentido,

[...] a CP is a text unit that goes beyond syntactically defined structures such as clauses, phrases, or Hunt’s (1965) T-unit, on the one hand, and discursively defined constituents such as ‘idea units’ (Chafe, 1994), ‘thematic units’ (Scinto, 1984), or ‘stanzas’ (Gee, 1989) (Katzenberger, 2004: 1922).

Como hemos mencionado, en la determinación de los paquetes clausulares se atiende a aspectos sintácticos, temáticos y discursivos, para los fines de nuestra investigación tomaremos como base los criterios de identificación propuestos por Hugo Rojas (2014), mismos que se exponen a continuación:

⁵⁶ En específico niños (de 9 a 10 años), preadolescentes (de 12 a 13 años) adolescentes (de 16 a 17 años) y adultos con educación universitaria (de 20 a 30 años).

| | |
|-----------------------|--|
| Criterios sintácticos | Corresponden a las relaciones interclausulares [...]. Cada vez que se está en presencia de estas relaciones de yuxtaposición, coordinación y subordinación, se trata de un solo paquete clausular. |
| Criterios temáticos | Se considerarán cláusulas que forman parte de un solo PC aquellas que tratan el mismo tema o idea, lo que se evidencia en la presencia de relaciones semánticas entre ellas, por ejemplo: adición, causa, adversatividad, consecuencia, condición, comparación, reformulación, ordenación temporal, entre otras. Estas relaciones pueden ser implícitas o estar marcadas por conectores. También la mantención de referentes a través de mecanismos de pronominalización, de elipsis y repetición léxica se consideran marcas del criterio temático. Esto último es especialmente relevante para la narración. |
| Criterios discursivos | Se considerarán criterios de esta índole la presencia de operaciones discursivas, por ejemplo: ejemplificar, narrar, contrastar, definir, introducir, cerrar, contrastar, evaluar, entre otras. |

Tabla 6. Operacionalización de los criterios de segmentación de los PC, extraído de Hugo Rojas (2014: 34).

Como podemos ver, a través del empaquetado de cláusulas se marcan las diferentes conexiones y relaciones del texto por medio de conjunciones, marcadores, subordinación, construcciones elípticas, cláusulas relativas y formas verbales no finitas (Verhoeven, Aparici, Cahana-Amitay, Van Hell, Kriz y Vigiúé-Simon, 2002). Asimismo, de acuerdo con Katzenberger (2004) la presencia de un PC global y el empleo de marcadores discursivos⁵⁷ para introducir paquetes, por un lado, son indicadores de la capacidad retórica del hablante-escritor, y por otro, pueden usarse como indicadores de la calidad del texto ya que nos dan información acerca del género al que pertenece, la forma en que este se construye y la función discursiva que realizan los PC.

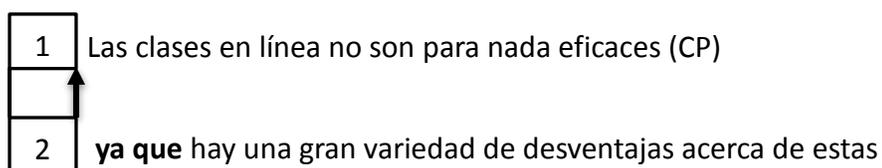
2.2.4 Niveles de Subordinación

Como se mencionó en el apartado 2.1.2.4, la complejidad sintáctica también se ha entendido a partir de los niveles de subordinación o jerarquía, de esta manera, entre más niveles haya en un texto, este se considera más complejo. Para que esto se suscite es necesario que las unidades contengan elementos de su mismo tipo (Rojo y Jiménez Juliá, 1989), pero ello no implica “la inserción de los *mismos* constituyentes” (Corballis, 2011) ya que en ese caso estaríamos ante un proceso de repetición no de recursividad.

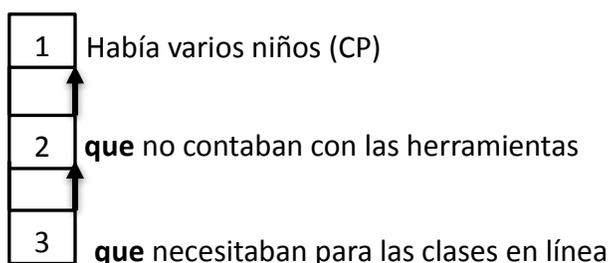
⁵⁷ Se abordarán en el próximo capítulo.

Este tipo de complejidad no sólo se suscita al nivel de las oraciones o cláusulas, sino que también podemos encontrar niveles jerárquicos en sintagmas y en el léxico ya que la recursividad de la lengua nos permite construir estructuras sin una longitud específica mediante la adición de diversos elementos. Siguiendo a Givón (2001) “the mere presence of a modifier already reveals the existence of an extra hierarchic level” (p. 2). Respecto a los niveles de subordinación, Salvador Mata (1995) señala que generalmente se distinguen tres de acuerdo al grado de dependencia que unas estructuras mantienen con respecto a otra que se considera como principal. Dichos niveles de subordinación se describen, representan y ejemplifican de la siguiente manera:

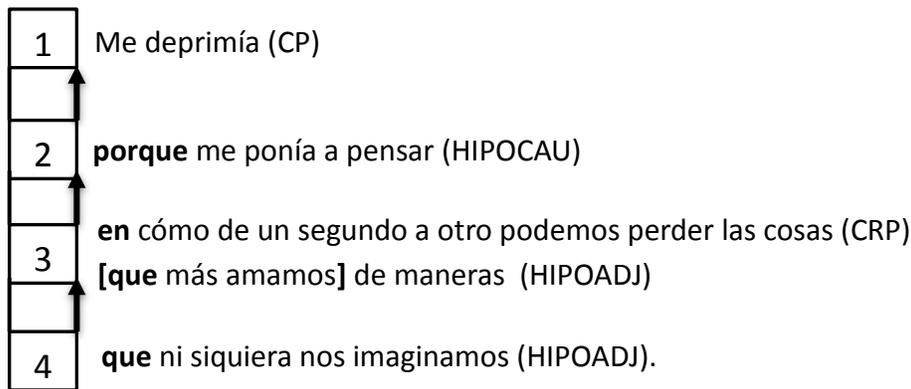
Subordinación de 1er. grado: corresponde a las estructuras subordinadas que dependen directamente de una principal. Así en el ejemplo: [*Las clases en línea no son para nada eficaces*] [*ya que hay una gran variedad de desventajas acerca de estas*] (P6M17_17-02-2023_4TO_ESC), tenemos una cláusula (HIPOCAU) que aporta un significado de causa a una estructura principal (CP), lo anterior queda esquematizado así:



Subordinación de 2do. grado: se sitúan las cláusulas que dependen de otra que, a su vez, está subordinada a una principal. Ejemplificamos de la siguiente manera: [*había varias familias niños* ₁] [*que no contaban con las herramientas* ₂] [*que: necesitaban para las clases en línea* _{eh:3}] (P3M15_16-02-2023_2DO_OR), como podemos ver tenemos una cláusula adjetiva (HIPOADJ) que modifica al sintagma nominal (*varios niños*) de la cláusula principal, a su vez, el sintagma nominal (*las herramientas*) de dicha estructura subordinada es modificada por otra oración adjetival (*que necesitaban para las clases en línea*), esquematizamos a continuación:



Subordinación de 3er. grado: se ubican aquellas subordinadas que dependen de otra, que también está subordinada a otra estructura, que a su vez, complementa a la principal. Como sucede en: [*Me deprimía*₁] [*porque me ponía a pensar*₂] [*en cómo de un segundo a otro podemos perder las cosas [que más amamos*₄] *de maneras*₃] [*que ni siquiera nos imaginamos*₅]⁵⁸. En este ejemplo tenemos una cláusula principal que es completada por una estructura causal (*porque me ponía a pensar*), la cual presenta una perífrasis verbal, cuyo verbo auxiliado (*pensar*) exige una complemento de régimen preposicional (*en cómo de un segundo a otro podemos perder las cosas [...] de maneras*, CRP), el cual, por un lado, posee una oración adjetival incrustada en su interior (*que más amamos*) que modifica al sintagma nominal *las cosas*, y por otro, tiene una cláusula adjetival que funge como modificadora del sintagma preposicional *de maneras* (*que ni siquiera nos imaginamos*):



Aunque Salvador Mata (1995) sólo habla de tres grados de dependencia no significa que no haya más niveles de subordinación, pero estaríamos ante textos con un alto grado de integración sintáctica y un mayor esfuerzo cognitivo.

2.3 Recapitulación y consideraciones finales

En este capítulo abordamos las diferentes acepciones que ha tenido el término *complejidad*, el cual fue delimitado, primero a *complejidad lingüística* y después a *sintáctica*. Como pudimos constatar, son muchos los factores que influyen en el fenómeno que nos ocupa, de esta manera, la complejidad lingüística se suele relacionar con la cantidad de componentes en una estructura, la adquisición tardía o el dominio de diversos tipos de construcciones así

⁵⁸ (P3H16_17-02-2023_4TO).

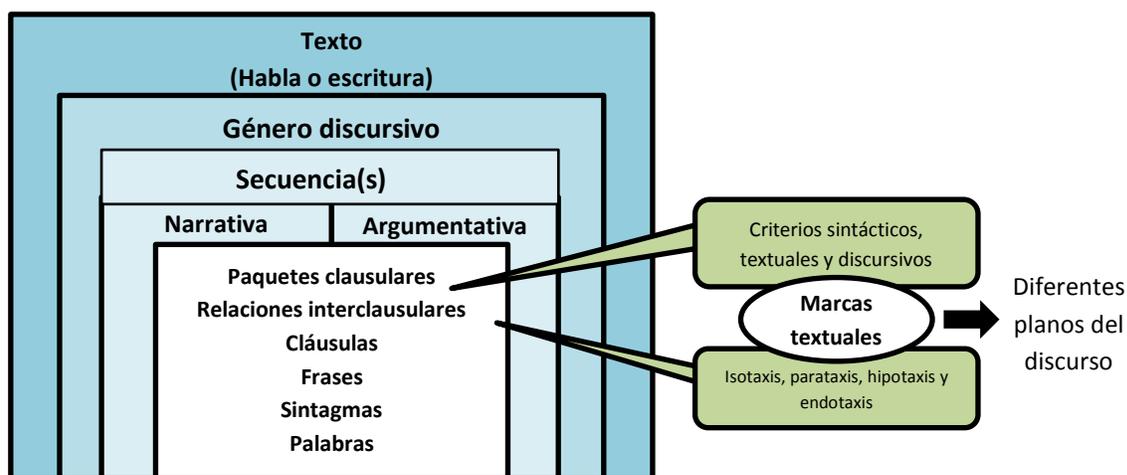
como la relación que mantienen los elementos entre sí (Miestamo, 2008; Pallotti, 2015). Asimismo, se incluyen aspectos como la explicitud e implícitud en la codificación discursiva (Bisang, 2008); el *scope* o alcance (Szmrecsányi, 2004) y se establece una relación entre la complejidad y la recursividad de la lengua (Rojo y Jiménez Juliá, 1989; Corballis, 2011). Además, se considera que a través del producto textual se puede dar cuenta de los ejes cognitivo, interaccional y semántico-informativo que influyen en la producción del texto y aportan información sobre la manera en que el hablante construye su discurso (Pérez Álvarez, 2018a).

Respecto a la complejidad sintáctica, también adquiere diversas definiciones debido a que se trata de un concepto que varía dependiendo del enfoque empleado. Así, tenemos vertientes que determinan la complejidad según la extensión de las unidades (tradicionalista), el número y variedad de transformaciones (generativista), las relaciones clausulares y su empaquetado (discursivo funcional), la cantidad de nodos y los niveles de jerarquía o incrustación. Por otra parte, también se definió nuestra unidad de análisis, la cláusula; asimismo, dimos cuenta de las relaciones interclausulares, las cuales se suscitan por medio de la jerarquía sintáctica (parataxis e hipotaxis), el establecimiento de relaciones lógico-semánticas (condición, concesión, causalidad, manera, etc.) y otros mecanismos que se abordarán en el siguiente capítulo, tales como el mantenimiento del referente (Halliday y Matthiessen, 2004, Raible, 2001). También explicamos en qué consisten los PC así como los criterios considerados para su identificación y, por último, describimos la complejidad entendida a partir de los niveles de subordinación.

Para los fines de la presente investigación se optó por seguir el enfoque discursivo-funcional ya que se considera que nos permitirá no sólo dar cuenta de la complejidad del corpus a analizar, sino también mostrar cómo esta varía según la modalidad y la secuencia; asimismo, a través de esta vertiente podremos exponer otros aspectos cómo la forma en que los participantes empaquetan la información en sus producciones y de qué recursos se valen para vincular las cláusulas, la manera en que construyen su discurso en situaciones comunicativas específicas y relacionar la complejidad sintáctica con nuestra segunda variable de análisis, la competencia discursiva, ya que las relaciones interclausulares se

explicitan por medio de marcas de conexión textual (conectores), mismas que también cumplen una función discursiva al mantener la cohesión del texto.

De igual manera, la identificación de los paquetes clausulares no responde únicamente a criterios sintácticos, sino que pueden reconocerse por medio de aspectos textuales y discursivos tales como la progresión temática, el mantenimiento o cambio del tema o referente, etc., los cuales corresponden a mecanismos que serán considerados como indicadores de los dos criterios con lo que se analizará la competencia discursiva (coherencia y cohesión). En ese sentido, no sólo nos interesa identificar las unidades y su estructura a nivel sintáctico, sino también describir las diferentes funciones que pueden cumplir en otro nivel o plano ya que “una unidad puede desempeñar varias funciones en un mismo discurso” (Pérez Álvarez, 2018a: 58). Lo abordado en el actual capítulo y los fundamentos teóricos expuestos en la presente investigación quedan resumidos y esquematizados a continuación:



Capítulo III. Competencia discursiva

El actual capítulo se enfoca en la *competencia discursiva*. Así pues, se presenta la definición de este término para, posteriormente y siguiendo a la lingüística textual, abordar de forma sucinta las propiedades del texto enfocándonos en la *coherencia* y la *cohesión*. Asimismo, se exponen los mecanismos discursivos seleccionados para analizar las dos propiedades textuales que nos interesan. Finalmente, se realiza una breve recapitulación y se presentan algunas consideraciones finales.

3.1 Nociones conceptuales sobre *competencia discursiva*

Para empezar, el término *competencia* es definido por el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002: 9) como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”. Siguiendo a Vargas Leyva (2008), este concepto está orientado hacia el *saber hacer* y *saber estar*; en ese sentido, la competencia implica acción o actuación. Asimismo, de acuerdo con esta última autora, dicha noción adquiere diversas acepciones dependiendo del enfoque del que se parte (educativo, profesional, psicológico, lingüístico, filosófico, etc.), de ahí que resulta pertinente delimitarlo a *competencia comunicativa*.

El concepto de competencia comunicativa fue establecido por Hymes (1971), quien junto con Gumperz (1972), lo definen como “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes. Al igual que el término de Chomsky que se toma como modelo⁵⁹, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar” (p. vii). Este término engloba varios componentes: lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos; los primeros corresponden al conocimiento gramatical de la lengua (fonología, morfología, léxico, sintaxis y semántica), mientras que los segundos refieren a las normas socioculturales establecidas en determinada sociedad para regir los discursos de sus hablantes; por su parte, el componente pragmático o estratégico corresponde al conocimiento de las convenciones que nos permiten saber cómo, cuándo y de qué manera emplear nuestro idioma dependiendo de la situación comunicativa, nuestros

⁵⁹ El concepto de competencia comunicativa surge en oposición al término de *competencia lingüística* de Noam Chomsky.

interlocutores y objetivos (Canale y Swain, 1980; Hymes, 1971; Gumperz y Hymes, 1972; Lomas, 2014; MCER, 2002).

A partir de lo abordado, podemos concluir que la competencia comunicativa no implica únicamente el conocimiento gramatical de un idioma, sino saber usarlo de acuerdo a las distintas situaciones y contextos específicos, por consiguiente refiere a “la capacidad de las personas para comportarse comunicativamente de manera eficaz y adecuada en una comunidad de habla” (Lomas, 2014: 37).

Por otro lado, en lo que concierne al término que nos ocupa, la *competencia discursiva*⁶⁰ es definida por el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) como:

La capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve.

Esta definición coincide con la propuesta por Charaudeau (2000), para quien la competencia discursiva implica la adecuada manipulación de tres procesos: enunciativo, de la enunciación y semántico. El primero conlleva la adopción de un rol (elocutivo, alocutivo o delocutivo) que se ajusta a la situación de comunicación y permite modalizar el discurso de acuerdo a la imagen que se busca dar de sí mismo y la que se quiere atribuir al otro. En cambio, la enunciación alude al modo de organización del texto (narración, argumentación, descripción), mientras que el proceso semántico refiere al contenido textual, el cual se construye a partir de dos tipos de conocimientos: enciclopédicos (generales y universales) y el conocimiento de las creencias (normalizados y aceptados por una comunidad).

Por su parte, para el MCER la competencia discursiva corresponde a “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua” (2002: 120). Esta estructuración implica manejar el discurso en función de: la organización temática, la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica, el estilo y el registro y la eficacia retórica.

⁶⁰ Este componente se suele incluir dentro de la *competencia pragmática* (Canale y Swain, 1980; MCER, 2002), aunque también se opta por integrarlo en la *competencia textual* (Bachman, 1990) o distinguirlo como un componente individual (Charaudeau, 2000).

Hasta aquí, podemos concluir que la competencia discursiva conlleva la capacidad de construir textos ajustados a una situación comunicativa, siguiendo las características textuales de ciertos géneros o modos de organización y manteniendo la unidad textual por medio de la cohesión (forma) y la coherencia (significado). Habiendo abordado en el primer capítulo la relación entre el contexto y discurso⁶¹ (estilo y registro) así como las secuencias textuales⁶², sólo queda por explicar las propiedades textuales de coherencia y cohesión, las cuales serán desarrolladas en lo que resta del actual capítulo.

3.2 Propiedades textuales

Para empezar, Beaugrande y Dressler (1997) sostienen que un texto es un acto comunicativo cuando cumple con siete criterios de textualidad: *cohesión*, *coherencia*, *intencionalidad*, *aceptabilidad*, *situacionalidad*, *intertextualidad* e *informatividad*. De acuerdo con los autores, la intencionalidad y la aceptabilidad son propiedades psicolingüísticas, la primera refiere a las metas, planes y objetivos del hablante/escritor, quien organizará la superficie textual de tal manera que le permita cumplir sus propósitos. Por su parte, la aceptabilidad alude a la actitud que toma el receptor o interlocutor ante el texto, así este puede aceptar una sucesión de elementos lingüísticos como cohesionados, coherentes y, por lo tanto, idóneos para ser empleados en la comunicación.

Sin embargo, un texto puede ser aceptado por un receptor independientemente de que cumpla o no con los requerimientos textuales mencionados, esto se debe a que la aceptabilidad incluye cierto grado de tolerancia, así en las conversaciones espontáneas se dejan pasar ciertos “errores” de sentido o de cohesión. De esta manera, la aceptabilidad implica algo más que el uso correcto de las estructuras sintácticas, por el contrario, se debe entender como “la actividad complaciente que realiza un comunicador para participar en un discurso y para compartir una meta con sus interlocutores” (1997: 193). En ese sentido, los interlocutores indicarán explícita o implícitamente si desean participar o no en la comunicación; por lo tanto, para que sea considerado como tal, un discurso tiene que elaborarse con una intención u objetivo y ser aceptado por el receptor al que va dirigido.

⁶¹ Apartado 1.1.2

⁶² Véase apartado 1.5

Por otra parte, la situacionalidad “refiere, en general, a los factores que hacen que un texto sea relevante con respecto a la situación comunicativa en que aparece” (p. 225). Esta norma de textualidad se enfoca en el contexto debido a que es un marco de referencia desde el que, por un lado, se interpreta cualquier emisión lingüística y, por otro, se regula el discurso puesto que de acuerdo al espacio físico, los participantes, el conocimiento cultural, lingüístico y compartido, así como ciertas claves de contextualización, se realizan determinadas elecciones discursivas en detrimento de otras.

Respecto a la intertextualidad, esta propiedad alude “a los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores” (p. 45), es decir, implica la relación de un producto textual, los textos anteriores asociados a su construcción y el conocimiento que los receptores posean de dichos textos. De acuerdo con Beaugrande y Dressler, el conocimiento intertextual se activa por medio de un proceso de mediación y según el tiempo que se lleve en relacionar el texto actual con los previos, el grado de mediación puede ser alto o bajo.

En lo que concierne a la informatividad, esta “se relaciona con el grado de novedad o de imprevisibilidad que tiene un texto para sus receptores” (1997: 201). Dicha propiedad textual se relaciona directamente con el contenido del discurso, de esta manera, si se presenta información trivial y previsible, estamos ante un primer nivel de informatividad; por el contrario, el segundo nivel conlleva la preferencia de contenido no previsible; mientras que el tercer nivel implica la elección de información inesperada, que supone más atención y esfuerzo de procesamiento puesto que los datos conocidos o esperados se procesan más fácilmente que los nuevos o novedosos.

Los hablantes pueden mezclar los niveles de informatividad de acuerdo a sus intereses, al conocimiento que creen que posee el receptor y a las expectativas que comparten, mismas que tienen el objetivo de elevar el interés del texto. Así pues, la informatividad cumple un papel determinante en la configuración interna y externa de los textos puesto que se encarga de la selección y organización del contenido y contribuye a la coherencia ya que esta “se basa en la explotación discursiva de las expectativas que genera la información que va apareciendo progresivamente en el texto” (p. 220).

En cuanto a la coherencia y la cohesión, estas se abordan individualmente y con mayor detenimiento en los siguientes subcapítulos.

3.3 Coherencia

La coherencia es definida por Portolés (2001: 25) como “la congruencia entre las diversas partes de un discurso y su compatibilidad con el conocimiento del mundo de los hablantes”. Mientras que para Cuenca (2010: 12) corresponde “[a]l significado global del texto: de qué habla, qué información da y cómo se ha organizado esta”. Dicha propiedad permite que un texto “pued[a] ser comprendido por el oyente como unidad” (Bernárdez, 1982: 289), por lo tanto, a través de la coherencia un discurso adquiere sentido; sin embargo, este último implica algo más que el significado individual de las expresiones lingüísticas ya que conlleva poner en relación lo expresado en el texto, nuestros conocimientos previos y el contexto de producción y recepción a fin de poder construir una representación semántica del discurso (Graesser, Millis y Zwaan, 1997; Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2000).

El texto no se organiza de forma lineal, sino jerárquica: hay estructuras menores que se unen para formar otras mayores, de esta manera, no sólo tenemos oraciones aisladas, podemos hablar de párrafos, secciones, subtemas, subcapítulos y capítulos. Al respecto, Tomlin, Forrest, Pu Ming y Hee Kim (1997) señalan que es importante distinguir tres niveles de coherencia en el texto⁶³: (1) *Global*: refiere el tema general del discurso; (2) *Episódica*: alude al sentido interno de unidades menores al texto, pero mayores a las oraciones; (3) *Local*: abarca el sentido de las oraciones o emisiones individuales.

Siguiendo a Graesser *et al.*, la coherencia local se consigue “if the reader can connect the incoming statement to information in the previous sentence” (1997: 178), mientras que la global conlleva la conexión o vinculación de macroestructuras o porciones de información mayor que pueden estar alejadas entre sí e incluso no activadas en la memoria de trabajo. De acuerdo con estos autores, “readers normally attempt to achieve coherence at both the local and global levels” (*Ibidem*), para ello realizan complejos procesos cognitivos que

⁶³ Una distinción similar es la realizada por Van Dijk (1980) para quien la coherencia también se presenta en tres niveles: superestructura (forma o estructura esquemática del texto), macroestructura (contenido global del discurso) y microestructura (contenido local). Van Dijk, Teun (1980). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

involucran el procesamiento de referentes, mecanismos de conexión e integración o codificación de la información.

Por otro lado, siguiendo a Halliday y Hasan (1976), para que un texto sea coherente debe cumplir dos condiciones necesarias, en primer lugar, el registro empleado en su construcción tiene que estar relacionado con el contexto de situación⁶⁴ y, en segundo lugar, debe poseer cohesión⁶⁵ ya que a través de esta se contribuye a la construcción de la coherencia⁶⁶; de esta manera, la cohesión se presenta en la *superficie textual*, en cambio la coherencia se manifiesta en los *mundos textuales*, ambas propiedades “indican de qué manera se integran y adquieren sentido los elementos que componen un texto⁶⁷” (Beaugrande y Dressler, 1997: 169).

A partir de lo anterior, podemos decir que la coherencia no sólo incluye relaciones semánticas intratextuales, sino también pragmáticas ya que los componentes del texto no sólo se relacionan entre sí al interior de este, sino también con el contexto en que se producen, de ahí que algo aparentemente incoherente puede no serlo si se interpreta en un contexto específico (Bernárdez, 1982; Calsamiglia y Tusón, 2001; Portolés, 2001). Asimismo, en ocasiones la incoherencia de los textos puede ser deliberada en pos de una finalidad (fingir locura, confundir al receptor, producir ambigüedad, etc.). También puede darse el caso de que a pesar de ser coherente, el destinatario no acepte el texto por diversos motivos (no estar dispuesto a cooperar, etc.) (Beaugrande y Dressler, 1997).

En suma, el hablante/escritor construye su discurso de tal forma que deja ciertas pistas para que el oyente/lector lo interprete de una forma y no de otra. Así pues, el texto no posee un significado *a priori* que pasa intacto del emisor al receptor, sino que se trata de un proceso cognitivo complejo en el que intervienen diversos factores (contextuales, sociales, etc.) y en donde se ven involucrados diferentes niveles y conocimientos lingüísticos puestos en

⁶⁴ Abordado en el apartado 1.1.2.

⁶⁵ Para algunos estudiosos del tema, como Calsamiglia y Tusón (2001), la coherencia abarca o incluye el concepto de cohesión.

⁶⁶ Aunque la cohesión contribuye a proporcionar coherencia, no siempre la garantiza. Asimismo, la ausencia de cohesión no impide la coherencia.

⁶⁷ De acuerdo con Beaugrande y Dressler, todo texto busca ser coherente; sin embargo, el productor discursivo no siempre consigue cumplir su propósito comunicativo, en consecuencia, al receptor le resulta imposible extraer su sentido.

relación con conocimientos del mundo (Beaugrande y Dressler, 1997; Graesser *et al.*, 1997; Pérez Álvarez, 2018b; Tomlin *et al.*, 1997).

Al respecto, Tomlin y sus colaboradores señalan que en la construcción y la interpretación de los textos intervienen dos problemas fundamentales: la *integración del conocimiento* y la *gestión de la información*. El primero se refiere a la selección del material lingüístico y su organización de tal forma que sea coherente y permita que el oyente/lector pueda reconstruir las ideas, conceptos o sucesos que el hablante/escritor desea transmitir; sin embargo, para que esto suceda, la información recibida por el destinatario y, por tanto, su interpretación, dependerá de la cohesión empleada por el productor para proporcionar coherencia a su discurso, esto es, se verá influida por la gestión de la información.

3.3.1 Gestión y organización de la información

Tomando como punto de partida a Tomlin *et al.* (1997), la integración del conocimiento por parte del hablante/escritor está determinada por el control de la información, la cual implica cuatro gestiones: retórica, referencial, temática y de foco, a través de las cuales se determina el proceso conceptualizador del discurso. Estas dimensiones informativas coinciden con los conceptos fundamentales de coherencia propuestos por Cuenca (2010): tema del texto, estructura, selección y organización de la información. Para los fines de la investigación tomaremos como mecanismos de coherencia estas nociones sin dejar de lado que su organización, interpretación y explicitación se ve condicionada por el empleo de recursos cohesivos. A continuación se presentan y abordan de manera sucinta las cuatro gestiones informativas.

3.3.1.1 Gestión retórica: Estructura

La gestión retórica abarca el proceso de selección de la información a partir de los propósitos o metas de los hablantes/escritores, así pues corresponde a cómo está construido el texto en función del receptor, por lo que involucra elecciones sobre lo que se dice, cómo y el orden en que se enuncia. Además, a través de esta dimensión se manejan las consideraciones de orden superior mediante las cuales se integran las emisiones y se determina si una información es temática o focal (Tomlin *et al.*, 1997). Asimismo, esta gestión involucra la organización de la información de acuerdo a prototipos textuales aceptados convencionalmente (Cuenca, 2010), tal como explicamos en el apartado 1.5.

3.3.1.2 Gestión temática: Tema del texto

Con relación a la gestión temática, el hablante elige cuáles referentes o proposiciones son importantes y, por tanto, deben ocupar un lugar central en la organización discursiva. Estos elementos clave reciben el nombre de *tema*, el cual corresponde al “element which serves as the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context” (Halliday y Matthiessen, 2004: 65) y refiere aquello sobre lo que trata el enunciado de ahí que también reciba las denominaciones de *soporte*, *apoyo*, *apoyatura*, *fondo* o *fondo común* (NGRAE, 2010).

El tema está presente en diferentes niveles, así a nivel clausular se entiende de tres maneras: como asunto, punto de partida o centro de atención y corresponde respectivamente al contenido de la oración, un tema conocido que sirve de base para abordar información nueva y como tópico a destacar (Tomlin *et al.*, 1997). Asimismo, de acuerdo con Zubizarreta (2000), la información temática en el español se presenta de dos formas: por un lado, tenemos el *hanging topic* o *tema vinculante* y, por otro, la *dislocación a la izquierda*. El primero se emplea para cambiar el tema y va precedido de expresiones como *en cuanto a*, *en lo que respecta a*, *en relación con*, *a propósito de*, *en lo relativo a*, *respecto de*, *hablando de*, etc., y no mantiene una relación de dependencia gramatical con el verbo de la oración; por su parte, las dislocaciones a la izquierda corresponden a un segmento destacado (tópico) que se antepone a la información temática y mantienen dependencias gramaticales con las construcciones sintácticas con las que se relacionan (NGRAE, 2010).

Por último, a nivel discursivo el tema conlleva la significación global del texto (Tomlin *et al.*, 1997), esto es, “de lo que se trata, su contenido básico”, el cual se explicita “con palabras o frases temáticas y puede inferirse a veces del título o interpretarse a partir de este elemento paratextual” (Cuenca, 2010: 90), así pues “un texto bien construido desarrolla un tema con una estructura clara y combina información conocida con información nueva que ha sido correctamente seleccionada” (*Ibidem*).

3.3.1.3 Gestión referencial: Organización de la información

En cuanto a la gestión referencial, abarca los procesos de identificación, introducción, mantenimiento y reintroducción de referentes compartidos o no por los participantes, por lo tanto, conlleva la organización jerárquica de información compartida o dada y nueva o no

conocida (Cuenca, 2010; Tomlin *et al.*, 1997). Para Chafe (1994) resulta problemática esta distinción ya que no siempre coincide con el conocimiento o desconocimiento que se tenga sobre determinado tema, de ahí que la novedad de un referente no se deba a que los interlocutores no lo compartan, sino a que es introducido por primera vez en el discurso, así pues implica tener en cuenta la conciencia de los participantes en el momento de la interacción, de modo que se puede poseer cierta información, pero esta permanece inactiva en la mente de las personas hasta que se les active. Teniendo en cuenta lo anterior, este autor propone la distinción entre *información dada, accesible y nueva*.

Asimismo, en palabras de Chafe (1994: 52) “language is very much dependent on a speaker's beliefs about activation states in other minds”; estas creencias provienen de lo que se ha dicho en conversaciones previas, en una interacción actual, de experiencias compartidas y del conocimiento del mundo y se puede encontrar en la mente de las personas en tres estados de activación: *activa, semiactiva o inactiva*⁶⁸. Así pues, el hablante hace una evaluación del conocimiento y conciencia del oyente y construye su discurso entorno a dichas inferencias, así si piensa que una idea o información está activada en la mente de su interlocutor la verbalizará como información dada; en cambio, si cree que está semiactiva, la expresará como accesible; mientras que si considera que está inactiva, la verbalizará como nueva⁶⁹; de esta manera, entre menos accesible sea una información, requerirá un mayor costo de activación.

De igual manera, la información no permanece estática, sino que es dinámica, así si es introducida en el discurso se considera nueva y conforme se renueva en la interacción se convertirá en dada; en cambio, si ya no se actualiza, dejará de estar activa en la mente de los participantes. Por su parte, una idea se encuentra semiactiva (y, por tanto, accesible o recuperable) cuando un referente es introducido de manera previa en el discurso, se asocia con una idea anteriormente activada o se relaciona con un conocimiento no lingüístico vinculado con el contexto comunicativo, por lo que se encuentra en un estado de conciencia semiactivo (periférico), sin estar enfocado directamente. Por lo tanto, a lo largo de una

⁶⁸ El autor advierte la posibilidad de que los estados de activación no sean tan categóricos, sino que tengan límites difusos.

⁶⁹ Las posibilidades discursivas para introducir, mantener y reintroducir referentes se abordan en el apartado 3.4.1 *Mecanismos de Referencia*.

interacción, la información se mueve continuamente de un estado activo, semiactivo e inactivo, de ahí que “a particular referent at a particular time may be either given, accessible, or new with respect to activation cost⁷⁰” (Chafe, 1994: 91).

3.3.1.4 Gestión de foco: Selección de la información

Acerca de la gestión de foco, abarca el proceso en el que se destacan o enfatizan ciertos referentes en el discurso. Estos elementos clave reciben el nombre de *foco*, *aporte*, *rema* y *figura* (NGRAE, 2010) y corresponden a una información nueva o a una información que el hablante desea que el oyente modifique, actualice, matice o expanda sobre determinado tema. A diferencia de la gestión temática en donde se resalta la información central, la gestión de foco busca hacerle saber al interlocutor a qué cosas en específico debe poner atención, de esta manera, el tópic es la entidad sobre la que se dice o predica algo, en cambio el foco refiere lo más sobresaliente de lo que se está predicando; en ese sentido, “el foco es la información que se “destaca” de otra información” (Tomlin, *et al.*, 1997: 147).

El foco se explicita en la manera en la que el productor textual empaqueta la información. De acuerdo con Fuentes Rodríguez (2021), los hablantes cuentan con diversos recursos o marcadores de focalización tales como: la prominencia prosódica, el orden de las palabras (anteposiciones, posposiciones e, incluso, incisos), recursos léxicos de intensificación (adjetivos y estructuras exclamativas), construcciones sintácticas como los encapsuladores o etiquetas discursivas (*Lo más difícil de todo era que, el problema es que, lo curioso es que...*), las perífrasis de relativo (*Es Juan quien ha llegado tarde*), las estructuras ecuandicionales (*Si alguien ha llegado tarde, ese ha sido Juan*) y construcciones encabezadas por *lo que sucede es que* o *lo que pasa es que*⁷¹.

Asimismo, se puede recurrir a operadores informativos, que corresponden a elementos que tienen un mayor alcance, tal es el caso de los adverbios terminados en -mente (*afortunadamente, básicamente, realmente, desgraciadamente...*), los adjetivos y ciertas construcciones relativas (*lo que es, lo que viene siendo...*). También se pueden utilizar marcadores de información conocida (*como bien sabes, como sabes...*) que tienen la doble

⁷⁰ El costo de activación se refiere al gasto de energía mental conforme se activan las ideas.

⁷¹ En el habla son comunes las estructuras iniciadas por *es que*.

función de indicar, por un lado, que se trata de una información conocida y, por otro, de afirmarla y resaltarla (Fuentes Rodríguez, 2021).

Hasta este punto se han presentado brevemente algunas nociones teóricas sobre las cuatro gestiones de la información involucradas en la construcción de los discursos y que contribuyen a aportar coherencia. Para entender cómo funcionan estas dimensiones, ejemplificamos con el siguiente texto extraído de nuestro corpus de análisis:

(1) La ineficacia de las clases en línea

Las clases en línea no son para nada eficaces ya que hay una gran variedad de desventajas acerca de estas, por ejemplo, en la pandemia hubo muchos problemas en la economía y por esto mismo mucha gente no tenía el acceso para poder comprar un dispositivo para poder atender las clases, así que obviamente se veían afectados ya sea por perder calificación o perder el año escolar.

Otro ejemplo sería lo poco práctico que es, ya que podías faltar a clases o fingir no poder entregar tareas muy fácilmente, aparte de que los maestros también eran desinteresados o no había esa conexión que hay entre maestro-alumno, aunque, si hablamos de “conexiones”, otra desventaja sería que no es para nada fácil hacer amigos y aunque digan que “a la escuela se va a estudiar”, es obvio que para mucha gente es más fácil socializar en la escuela.

Algo que es muy en general, es el hecho de que no se entendían bien los temas y si dejaban tareas sobre algo, era muy fácil copiar y pegar, básicamente no aprendías nada, obviamente esto causó un desnivel muy grande, aparte de que también fue una de las varias razones por la que muchos alumnos se salieron de estudiar. La mayoría de personas están de acuerdo que es mejor estudiar en presencial, no importa qué “tipo” de alumno seas o la edad.

P6M17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC.

El ejemplo expuesto se produjo en un contexto global que es el ámbito educativo, la situación concreta corresponde a una actividad escrita, en específico, se trata de una argumentación sobre la ineficacia de las clases en línea, la cual es redactada dentro de un plantel escolar. Estos aspectos contextuales incidieron en las decisiones discursivas y lingüísticas que hizo la participante ya que, como comentamos en el capítulo 1, los contextos regulan nuestras emisiones lingüísticas. Así pues, la informante tomó el rol social de estudiante y nos asignó el de docente, lo cual influyó en el registro, el tema y cómo se aborda así como en la organización discursiva. Estas variables se habrían explicitado de diversa manera si la participante contara o escribiera la misma historia adoptando un rol social distinto (amiga, hija, hermana, etc.) y teniendo en mente un receptor diferente.

En lo que respecta al contenido, el tema global se explicita y resume en el título; además, se alude constantemente a él a lo largo del texto por medio de mecanismos cohesivos⁷² como las repeticiones (*las clases en línea no son para nada eficaces*), asociaciones léxicas (*escuela, tareas, maestros, alumnos, temas...*) contrastes (*estudiar en presencial*) y anáforas (*Otro ejemplo sería lo poco práctico que es*). Referente a la estructura, el texto presenta una serie de marcas que nos ayudan a identificarlo como argumentativo, en él se toma un posicionamiento para, después, exponer de manera jerárquica una serie de enunciados o argumentos que lo apoyen, por lo que asistimos a un orden regresivo (Apothéloz y Miéville, 1988); además, hay ciertas marcas lingüísticas que enlazan dichos argumentos otorgándoles una secuencia lógica, tales indicadores corresponden a conectores y marcadores discursivos (*y, o, ya que, por ejemplo, también, aparte de que, aunque...*).

De igual manera, la participante se apoyó en estructuras sintácticas para destacar e introducir ideas (*Otro ejemplo sería, Algo que es muy en general, es el hecho de que, básicamente, obviamente...*) y omitió información que forma parte del conocimiento general actual, de esta manera, no necesita explicitar el contexto entorno a la implementación de las clases en línea como alternativa educativa durante la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2. También se recurrió a la segunda persona para alejarse de lo dicho y deslindar responsabilidad ante lo enunciado o, en algunos casos, involucrar al receptor en lo relatado (*podías faltar a clases o fingir no poder entregar, no se entendían bien los temas, no aprendías nada...*) y se apeló a opiniones compartidas con otras personas para reforzar los argumentos (*La mayoría de personas están de acuerdo...*).

Si bien este ejemplo nos permite mostrar cómo se organiza la información en un texto para dotarlo de coherencia, al tratarse de una redacción presenta una mayor integración sintáctica y recursos discursivos propios de la escritura que no están presentes en el habla espontánea, como podemos observar en la versión oral de dicha argumentación:

(2) H: pues la ineficacia de las clases en línea yo creo: que tiene: como se dice como se podría decir↓ tiene una variedad tipo: por ejemplo (.) no: en lo personal no me agrada porque por ejemplo eh: el sistema de aprendizaje no es muy bueno dependiendo si el maestro es bueno o no es bueno no eh: pero aun así es como no aprendes porque no es lo mismo de cuando estás en presencial y: si por ejemplo en presencial tienes alguna duda pues puedes recurrir a alguien más pero en virtual como no conoces a nadie y pues no creo que puedas preguntarle a alguien si (.) tienes mucha pena o así pues no puedes y simplemente no aprendes nada (.)

⁷² Se abordan en el siguiente subcapítulo.

entonces: eh: en presencial hay varias como decirlo↓ hay varias soluciones para esto pero pues en el virtual no y aparte (.) eh: obviamente no hay muchas personas que tengan e: el dinero e: para comprar algo y atender a las clases virtuales y ahí hay otra desventaja

E: algo más↑

H: y pues también yo creo que (.) supongo eso depende de cada persona pero yo creo: que le ha pasado a muchísimas personas y mínimo tienen una anécdota que contar de esto de que: no han entrado a una clase porque simplemente no quieren entonces es como (.) pues aquí puedes venir y pues no te queda de otra pero en virtual es como (.) aunque paguen tienes la opción de faltar o no y hay muchas formas para: fingir como que (.) no puedes entrar o así entonces no creo (.) tiene muchas desventajas y cero soluciones↓

P6M17_17-02-2023_4TO_ARG-OR.

La escasa integración sintáctica en la oralidad se debe a la espontaneidad propia de la inmediatez comunicativa que permite a los interlocutores introducir elementos temáticos en sus intervenciones sin tomar en cuenta la relación sintáctica con lo enunciado previa o posteriormente, ya que en el habla el aspecto semántico y pragmático tiene mayor peso que el sintáctico (Koch y Oesterreicher, 2007). Lo anterior queda ejemplificado en la versión oral al emplearse más estructuras agregativas, recurrirse a narraciones y ejemplificaciones para reforzar los enunciados y presentar la misma información con diferentes formulaciones (repeticiones). Asimismo, para hacer progresar la información se recurrió a marcadores que ayudan a enlazar unos enunciados con otros y a fenómenos de hesitación tales como las pausas, los alargamientos y las palabras de relleno, que también permiten *ganar tiempo* en la construcción del discurso en línea.

Por otra parte, aunque la versión escrita es más breve, integrada y con menos repeticiones, en ambas modalidades el contenido es similar, es decir, en ambos casos se emplearon los mismos argumentos, pero la forma de desplegarlos y el orden fue distinto, la participante buscó exponer y respaldar un punto de vista para lo cual se apoyó en los recursos lingüísticos y textuales que tenía a su alcance. Asimismo, un aspecto a destacar es que la versión oral fue recopilada antes que la escrita por lo que esta última tiene menor grado de espontaneidad, a lo que se suma el mayor tiempo de elaboración propio de la escritura. Así pues, un punto importante a tener en cuenta es que la cohesión y la coherencia no se presentan de la misma manera en la oralidad y la escritura, en el caso de la primera se pasa por alto ciertas exigencias que sí son requeridas en el discurso escrito.

En resumen, en la construcción de sus discursos los hablantes/escribientes se valen de procesos lingüísticos y no lingüísticos que les permiten integrar y organizar los significados

en paquetes informativos, los cuales, a su vez, conllevan elecciones lingüísticas a nivel local relacionadas con estructuras contextuales y semánticas a nivel global, a través de las cuales se despliega el universo textual del discurso. De esta manera, todo lo que producimos e interpretamos no son signos aislados sin un contexto, sino que son construcciones o representaciones que abarcan tanto nuestro conocimiento de la lengua como nuestro conocimiento del mundo (Pérez Álvarez, 2018b).

3.4 Cohesión

Los discursos no son sólo gramática, presentan un componente textual a través del cual se despliega una serie de procedimientos que dotan al texto de unidad. Estos recursos son de dos tipos: estructurales y cohesivos. Los primeros, como vimos en el capítulo 2, corresponden a la gramática y tienen como unidad máxima las cláusulas complejas, pero estos elementos no aparecen de forma aislada, sino que se vinculan semánticamente (de forma inter e intra clausular) a través de recursos no estructurales, los cuales gestionan el flujo del discurso y se engloban bajo el concepto de *cohesión* (Halliday y Matthiessen, 2004; Raible, 2001).

Siguiendo a Halliday y Hasan (1976: 5), este término “refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text”. De acuerdo con estos autores, la cohesión se suscita cuando la interpretación de un miembro del discurso depende de la presencia de otro, por lo tanto, es un proceso en donde un elemento apunta, refiere o relaciona a otro a través del cual obtiene su significado. Esta propiedad nos permite distinguir un ‘texto’ de un ‘no-texto’, en ese sentido, la cohesión “does not concern what a text means; it concerns how the text is constructed as a semantic edifice” (p. 26), de ahí que implique aquellos mecanismos mediante los cuales un texto funciona como una unidad significativa.

Por su parte, para Cuenca (2010: 12) la cohesión es la propiedad textual que “incluye los mecanismos formales, fundamentalmente gramaticales y léxicos, que se utilizan para explicitar las relaciones existentes entre las diferentes partes del texto, sobre todo entre oraciones y entre párrafos”. Al respecto, Beaugrande y Dressler (1997) señalan que los mecanismos cohesivos aportan continuidad al texto y los podemos encontrar a nivel sintáctico y textual; en el primer caso la cohesión se obtiene mediante elementos que

explicitan dependencias gramaticales, mientras que “en fragmentos textuales más extensos, la operación cohesiva consiste en *establecer los procedimientos mediante los cuales los elementos y los patrones utilizados previamente en el discurso pueden reutilizarse, modificarse o comprimirse*” (p. 98).

Asimismo, estos últimos autores indican que si bien el empleo de los mecanismos a nivel textual no es tan obligatorio como sí lo es a nivel sintáctico, su uso favorece la estabilidad de la superficie textual y contribuye a que el esfuerzo de procesamiento sea menor tanto en la producción como en la recepción. Además, sostienen que “la cohesión descansa sobre la suposición de la existencia de una coherencia subyacente” (p. 129), por lo que la progresión textual debe ofrecer marcas al receptor sobre la manera en que debe de interpretar el discurso y cuáles conocimientos tiene que activar (Beaugrande y Dressler, 1997).

En lo que respecta a las conexiones y relaciones dentro de una secuencia textual, estas se obtienen mediante diversos mecanismos, mismos que varían según los autores. A continuación presentamos los procedimientos que aportan cohesión al texto de acuerdo a Halliday y Hasan (1976), Beaugrande y Dressler (1997) y Cuenca (2010):

| Halliday y Hasan (1976) | |
|---|--|
| Conjunción, referencia, elipsis y cohesión léxica. | |
| Beaugrande y Dressler (1997) | |
| Mecanismos para explicitar la existencia de relaciones internas: | Repetición, repetición parcial, paralelismos y paráfrasis. |
| Mecanismos para economizar la superficie textual: | Formas pronominales y elisión. |
| Mecanismos que ocurren en el interior de los acontecimientos y de las situaciones que integran el mundo textual: | Tiempo y aspecto verbal y conexión. |
| Medios para señalar lo que se considera nuevo, importante o inesperado: | Perspectiva funcional de la oración y la entonación. |
| Cuenca (2010) | |
| Mecanismos de referencia: | Deixis, anáfora, elipsis, cohesión léxica de referencia (repetición y reiteración [sinonimia, hiperonimia-hiponimia]) y de sentido (asociación) y correlación de tiempos verbales. |
| Conexión: | Conexión textual y composición oracional. |

Tabla 7. Elaboración propia con base en la propuesta de los autores.

Como podemos observar, los mecanismos cohesivos se engloban en dos grupos, aquellos que tienen como objetivo referir a elementos mencionados o que están por ser evocados en

el texto y los que explicitan el tipo de relación o vínculo que se suscita entre los componentes. Estos mecanismos cohesivos serán abordados en los siguientes subcapítulos.

3.4.1 Mecanismos de referencia

Siguiendo a Kibrik (2001), la referencia alude a la mención de “entities in the language users’ minds” (p. 1123), las cuales reciben el nombre de referentes. De acuerdo con Chafe (1994), los referentes son reconocibles cuando el hablante considera que el destinatario podrá identificarlos ya sea porque son compartidos, se expresan de manera identificativa, son contextualmente relevantes o se asocian con el conocimiento del mundo. Por su parte, para Cuenca (2010: 37), los mecanismos de referencia “manifiestan una relación entre dos elementos: uno (A) que pone el significado (el antecedente) y otro (B) que se entiende totalmente o parcialmente en relación al primero (elemento de referencia no autónoma)”. Dicha relación puede suscitarse mediante elementos gramaticales o léxicos; los primeros aluden a un referente con el que comparten marcas de persona, género y número sin añadir más información léxica, mientras que los segundos sí proporcionan datos adicionales (por ejemplo, valoraciones).

Para mantener la referencia, el hablante tiene a su disposición diversos mecanismos, así dependiendo del grado en qué un referente está activado en la memoria de trabajo, se pueden emplear referenciales primarios o formas reducidas. Se recurre a los primeros cuando el referente no es accesible ya sea por lejanía textual, presencia de otros antecedentes o posible ambigüedad y, por lo tanto, se tiene que explicitar léxicamente mediante una relación que puede ser fuerte (*repetición*) o débil (*asociación*). Por su parte, las formas referenciales reducidas corresponden a mecanismos de reducción semántica y fonológica, se alternan en el texto de acuerdo a si el antecedente es identificable o recuperable por la proximidad textual y van desde un pronombre independiente, ligado o enclítico (*anáfora* y *catáfora*) hasta la referencia cero (*elipsis*) (Cuenca, 2010; Givon, 1983; Graesser *et al.*, 1997; Halliday, 2004; Kibrik, 2001; Tomlin *et al.*, 1997).

Estos mecanismos de referencia contribuyen a evitar redundancias, hacen progresar el flujo informativo, aportan a la economía comunicativa y mantienen el hilo discursivo. Por el contrario, un uso inadecuado de estas herramientas discursivas puede dificultar la lectura al generar ambigüedades y errores de interpretación ya que influyen en la comprensión del

contenido mucho más que un error de ortografía, morfosintaxis o puntuación (López Samaniego y Taranilla, 2018). Dichos recursos referenciales se explican y ejemplifican de manera individual en los próximos apartados.

3.4.1.1 Anáfora y catáfora

En la elaboración de un texto se introducen elementos o referentes que contribuyen a construir un sistema de significados. Según se retomen dichos referentes o se introduzcan otros que apuntan o aluden a elementos fuera del texto, la referencia puede ser *endofórica* o *exofórica*⁷³. En esta última, el referente se recupera mediante el entorno en que se produce el texto; por su parte, la referencia endofórica puede apuntar “hacia atrás” o “hacia adelante” del texto dependiendo a si se alude a un elemento que ya fue introducido (anáfora) o no (catáfora) (Halliday y Matthiessen, 2004).

Con relación a la *anáfora*, esta “consiste en utilizar una forma pronominal *después* de la expresión correferente” (Beaugrande y Dressler, 1997: 107), de esta manera, se retoma un elemento o una porción del texto abordados anteriormente; este mecanismo es el más habitual y si se emplea adecuadamente contribuye a ahorrar el esfuerzo de procesamiento. Por su parte, en la *catáfora* se utiliza un elemento para hacer referencia a una expresión que aparecerá después y cumple la función de hacer progresar la información y de incentivar para seguir leyendo (Beaugrande y Dressler, 1997; Halliday y Matthiessen, 2004). La anáfora es el término no marcado mientras que la catáfora es un término marcado ya que lo natural en un texto es que la interpretación del segundo término dependa del primero.

En ambos procedimientos se recurre a proformas que corresponden a “elementos lingüísticos de muy corta longitud, económicos, vacíos de un significado propio concreto, que pueden aparecer en la superficie textual en lugar de otras expresiones más definidas y con contenido semántico activo” (Beaugrande y Dressler, 1997: 106). Asimismo, de acuerdo al elemento o porción de texto que se sustituya podemos tener formas pronominales o proverbiales. En el primer caso, la correferencia puede ser personal, esto es, se recurre a pronombres personales y posesivos, o demostrativa (*esto, aquello, estos, aquellos*, etc.), la cual tiene una función déctica en el sentido de que señala elementos

⁷³ De acuerdo con Halliday y Hasan (1976), la referencia exofórica no es cohesiva ya que no relaciona elementos dentro del texto.

“cercaos” o “remotos” según la perspectiva del hablante (Halliday y Matthiessen, 2004). Para mejor detalle se presentan los siguientes ejemplos en donde los referentes se resaltan en negritas y sus anáforas en cursiva y subrayado:

(3) **mis abuelitos** se enfermaron entonces los teníamos separados porque **mi abuelita** tiene diabetes y así: entonces no podía estar junto a **mi abuelito** porque él tenía covid (.) entonces ellos estaban en un en la casa que está a lado de mi casa... (P15M16_13-02-2023_4TO_NAR-OR).

(4) **los papás** pensaban o creen que la solución más fácil para mantener tranquilo a **su hijo** distraído y que no los molesten es darles el celular un rato (.) y: pues que se la pasen viendo cualquier tipo de contenido sí restricción alguna (.) (P4H15_16-02-2023_2DO_ARG-OR).

3.4.1.2 Elipsis

En lo que respecta a la elipsis, se trata de un procedimiento en el que se omite un elemento o parte del texto mencionado anteriormente, en ese sentido, “we presuppose something by means of what is left out” (Halliday y Matthiessen, 2004: 561). En este mecanismo no se establece una relación semántica como ocurre en la referencia, sino léxico-gramatical, esto es, “a relationship in the wording rather than directly in the meaning” (p. 562). Así pues, la elipsis funciona con elementos que han sido expresados anteriormente, pero que no están tan alejados, en cambio la referencia puede remitir a elementos lejanos en el texto.

La elipsis también recibe las denominaciones de *sustituto cero* o *pronominalización cero*, ya que constituye “el grado máximo de economía verbal, pues permite recuperar un significado sin que haya marca fonética o gráfica alguna correspondiente al elemento B” (Cuenca, 2010: 47). Según se omita un sustantivo, un sintagma nominal o un verbo, la elisión puede ser *nominal* o *verbal*; asimismo, puede ser de tipo *anafórica* o *catafórica* de acuerdo a si este procedimiento aparece antes o después de la estructura completa (Beaugrande y Dressler, 1997):

(5) [...] ellos **estaban** en un en la casa que está a lado de mi casa y **mi abuelita** [estaba] **con mi tía** (P15M16_13-02-2023_4TO_NARR-OR).

(6) **mi tío** estaba un poco más grave y no **quería** irse al hospital (P15M16_17-02-2023_4TO_NARR-ESC).

(7) **Se manejan** las clases por las plataformas Zoom, Google Meet, Teams y también [se manejan] algunas otras alternativas como los programas de televisión de “Aprendizaje en casa” (P7M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).

Por último, aunque la elipsis ayuda a disminuir las repeticiones innecesarias, es un proceso complejo que obliga al receptor a realizar un esfuerzo mayor de procesamiento; asimismo,

si hay lejanía entre la estructura completa y la elidida, la recuperación de la información puede llegar a complicarse (Beaugrande y Dressler, 1997).

3.4.1.3 Cohesión léxica: repetición, reiteración y asociación

Respecto a los mecanismos de referencia o cohesión léxica, estos funcionan igual que la anáfora, pero se diferencian en el tipo de elementos que se emplean ya que en este caso se recurre a expresiones con un alto contenido informativo que no sólo señala con mayor precisión al referente aludido, sino que también proporciona información enciclopédica o valoraciones subjetivas del emisor (López Samaniego y Taranilla, 2018). Siguiendo a Cuenca (2010), la cohesión léxica puede suscitarse por *referencia* o *sentido*, en el primer caso encontramos la *repetición* y *reiteración*, mientras que en el segundo el mantenimiento del referente se suscita por medio de la *asociación*.

Para Beaugrande y Dressler la repetición consiste en “la reaparición literal de un mismo elemento en dos lugares distintos de un texto” (p. 98). Por su parte, Calsamiglia y Tusón (2001) exponen que se recurre a este procedimiento cuando la referencia se debilita, mientras que para Briz (2011) la repetición de información ya conocida contribuye a “facilitar la pesada tarea de procesar de manera «urgente» todo lo nuevo” (p. 79). En ese sentido, se trata de un recurso cohesivo que permite la continuidad textual al recuperar el hilo discursivo. De igual manera, este mecanismo no siempre corresponde a una falta o pobreza de léxico, sino que puede ser el resultado del poco tiempo que tiene el hablante para producir su texto.

Por otra parte, aunque se suele pensar que la repetición disminuye el nivel de informatividad, en realidad puede estar cumpliendo una función ya sea como una estrategia para *ganar tiempo* en el habla, pensar en lo que se va a decir y, de esta manera, encadenar y continuar las secuencias; con un propósito de intensificación o duración de una acción (*repetición expresiva*); reafirmar puntos de vistas propios, transmitir sorpresa ante lo que se está oyendo, como estrategia de rechazo, para hacer sobrevivir enunciados o como iconicidad⁷⁴ (Beaugrande y Dressler, 1997; Briz, 2011; Calsamiglia y Tusón, 2001; Cuenca, 2010; Koch y Oesterreicher, 2007):

⁷⁴ En los poemas, se recurre a la repetición para equiparar la expresión con el contenido.

(8) *El covid-19 no solo **me quitó** a mis familiares, **me quitó** a mi abuelito a la persona más importante para mí, **me quitó** la ilusión de tener a mi abuelito en mis XV años* (P3M15_09-02-2023_2DO_NARR-ESC).

(9) *no explicaban nomás decían tienes que investigar **esto y esto y esto*** (P18H17_13-02-2023_4TO_ARG-ESC).

(10) *no les importó prácticamente la vida de los demás no pensaban en **la gente** que sí lo hacía en **la gente** que estaba en hospitales que en **la gente** que perdió a su familia* (P3M15_16-02-2023_2DO_NARR-OR).

Además, puede tener un valor de conexión cuando se retoma una idea inconclusa después de una explicación o descripción sobre lo dicho (Briz, 2011):

(11) ***perdí mucho** (.) **perdí dos años de mi estudio** (.) por las clases en línea aparte de que mi escuela (.) nos enviaban la tarea y no nos explicaban no nos daban clases en línea sólo te la mandaban te decían hazle como puedas la quiero a tal hora (.) gracias a eso pues no gracias pero **perdí dos años** (.) **un año perdí el semestre el segundo semestre** (.) y me salí pues a: trabajar (.)* (P12H18_13-02-2023_4TO_ARG-OR).

Asimismo, la repetición puede darse de forma parcial, en estos casos el referente aparece en otra categoría gramatical (Beaugrande y Dressler, 1997):

(12) *Desde mi punto de vista ni ésta ni ninguna **vacunación** debería de ser obligatoria, ya que cada quien tiene su forma de pensar, y cada quien sabe si quiere aplicarse o no la **vacuna*** (P4H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).

Respecto a la reiteración, consiste en emplear sinónimos o cuasi sinónimos, hipónimos o hiperónimos, metáforas, metonimias e, incluso, calificaciones valorativas, de esta manera hay una coincidencia de referente y sentido, pero no de la forma. Este procedimiento nos permite además de mantener al referente, “caracterizarlo” ya que aporta la visión que el hablante tiene de él al ser el resultado de elecciones subjetivas. Respecto a la sinonimia, esta no siempre es total, por lo que se puede recurrir a un hiperónimo, también es frecuente el empleo de un *nombre general* que resume o engloba el contenido de oraciones o cláusulas (Calsamiglia y Tusón, 2001; Cuenca, 2010; Halliday y Matthiessen, 2004):

(13) [...] *cuando salió la primera campaña de vacunación yo no quería ponérmela, ya que gracias a los “**chismes**” de la gente, decían que no servía de nada o cosas así, y pues me deje llevar de esos “**rumores**”* (P4H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).

(14) *El caso aquí es que el Gobierno no tomó en cuenta a las personas que no disponían de todo ese tipo de “**instrumentos**” o “**herramientas**”* (P3M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).

(15) ***La gente** parece que olvido como relacionarse, **las personas** excluyen a los demás, a los que no se comportan igual a ellos, los que no visten igual que ellos* (P4H15_09-02-2023_ARG-ESC).

Concerniente a la asociación, “comporta únicamente una relación de sentido, ya que la forma de los elementos es diferente y también sus referentes” (Cuenca, 2010: 52), de ahí que palabras como *enroque*, *trebejos*, *apertura*, *tablero*, *gambito*, *coronar*, *jaque mate*, *doblar* y *tablas* aluden al *ajedrez* aunque esta palabra no se menciona directamente. Esto se debe a que los vocablos mencionados remiten a un mismo campo semántico y activan nuestro *conocimiento enciclopédico* o *compartido*; así pues, a partir de este mecanismo es posible tratar un tema general mediante palabras que lo remiten manteniendo de esta manera la coherencia temática del texto y evitando las redundancias. Por otra parte, la asociación también puede obtenerse por medio de las *relaciones de contraste* en donde se presentan palabras con significados opuestos, los cuales contribuyen a mantener el hilo discursivo (Cuenca, 2010; Halliday y Matthiessen, 2004).

3.4.1.4 Deixis textual

En los textos hay una parte que se explica por sí misma y otra que remite al contexto, es decir, existen elementos lingüísticos que obtienen su significado de acuerdo al momento de la enunciación o de lo dicho previamente, tal es el caso de la deixis que, por un lado, funciona como un codificador de aspectos del entorno o contexto en la formulación de un enunciado y; por otro, sirve de guía al receptor en la interpretación de dicho enunciado (Calsamiglia y Tusón, 2001; Cuenca, 2010; Pérez Álvarez y González Di Pierro, 2016).

Siguiendo a Portolés (2007), los deícticos son elementos que no poseen un significado conceptual, sino referencial ya que relacionan “expresiones lingüísticas con referentes, que constituyen representaciones mentales de objetos extralingüísticos” (p. 281). Para saber a qué objeto o referente hacen alusión los deícticos, se debe de tener en cuenta el momento de la enunciación, esto es, “*quién* *l[lo]s pronuncia*, *a quién*, *cuándo* y *dónde*” (Calsamiglia y Tusón, 2001: 116). Estos elementos pueden emplearse con sentido gestual o simbólico y pertenecen a diversas categorías, en su mayoría se trata de pronombres personales, posesivos y demostrativos (*yo*, *tú*, *usted*, *su*, *nuestro*, *lo*, *esto*, *eso*, *aquello*...), adverbios de lugar y tiempo (*aquí*, *allá*, *acá*, *arriba*, *abajo*, *hoy*, *ahora*, *después*...), morfemas verbales de tiempo y persona y locuciones prepositivas u otro tipo de expresiones (*líneas más arriba*, *delante de*, *cerca de*, *detrás de*...) (Calsamiglia y Tusón, 2001; Cuenca, 2010).

Concerniente a los tipos de deixis, de acuerdo con los aspectos resaltados, esta puede ser personal, espacial, temporal, social y textual. La primera alude a las personas presentes o ausentes en la comunicación. Por su parte, la *espacial* tiene como función destacar rasgos del entorno en que se desarrolla el proceso comunicativo. Por otro lado, la *deixis temporal* indica los aspectos temporales en los enunciados tomando como referencia el momento de la interacción. Mientras que la *social* permite caracterizar socioculturalmente a las personas involucradas en la interacción comunicativa, esto es, nos aporta información social codificada en el lenguaje a través del empleo de apelativos, pronombres (*tú/usted*), fórmulas de tratamiento y honoríficos (Calsamiglia y Tusón, 2001; Cuenca, 2010).

Por último, la *deixis textual* parte de la metáfora de que “el texto es un espacio”, así pues, podemos remitir a segmentos o porciones del discurso “como si estuvieran situados en un espacio físico” (Cuenca, 2010: 59). Este mecanismo tiene como finalidad la organización del texto, se trata de elementos lingüísticos que recuperan y condensan un contenido desarrollado en varias cláusulas, permitiendo encapsular una información previa y relacionarla con otra que se va a introducir y, de esta manera, facilitar la continuidad temática. Dicha función encapsuladora es realizada por los pronombres neutros (*eso, esto, ello*) (López Samaniego y Taranilla, 2018; Pérez Álvarez y González Di Pierro, 2016).

Asimismo, la deixis textual también se explícita con adverbios de lugar y tiempo (*antes, arriba, después, abajo...*) e incluso expresiones del tipo *a continuación, como ya hemos comentado*, etc. (Calsamiglia y Tusón, 2001). Por último, siguiendo a Pérez Álvarez y González Di Pierro (2016), el empleo de déicticos discursivos es prototípico del habla y su presencia en la escritura se relaciona con escritores inexpertos. Para mejor detalle ilustramos la deixis con los siguientes fragmentos:

(16) *pues **aquí** puedes venir y pues no te queda de otra pero en virtual es como (.) aunque paguen tienes la opción de faltar o no* (P6M17_10-02-2023_4TO_ARG-OR).

(17) *lo que **yo** viví en: en matemáticas tenía que ir a: con con un con el hijo de una secretaria de **aquí** porque: antes de que llegar **aquí** a la prepa pues estando en secundaria **yo** requerí clases de regularización* (P10H16_13-02-2023_4TO_ARG-OR).

(18) *les avisaron a **nuestros** papás (.) que ya no íbamos a ir (.) que porque hubo había una pandemia **allá** en Morelia que llegó el virus pues **acá*** (P8H17_10-02-2023_4TO_NARR-OR).

(19) *Yo creo que fue al contrario, la pandemia, creo que lo único bueno, fue que socializamos más con nuestra familia. Esto nos ayudó bastante en ese aspecto* (P1M17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).

(20) [...] *no se entendían bien los temas y si dejaban tareas sobre algo, era muy fácil copiar y pegar, básicamente no aprendías nada, obviamente esto causó un desnivel muy grande* (P6M17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).

En los primeros dos ejemplos tenemos la presencia del adverbio *aquí*, el cual cumple una función deíctica, por lo tanto, se tiene que recurrir al contexto para obtener su sentido, en ambos casos dicha partícula hace referencia al lugar o espacio desde donde se lleva a cabo la enunciación. Por su parte, en (18) también se presentan dos adverbios que, si bien remiten al mismo lugar (Morelia), el espacio desde el cual se lleva a cabo la enunciación es distinto, esto se debe a que la primera parte del discurso corresponde a una narración sobre el último día antes de la cuarentena, el uso del deíctico *allá* nos hace inferir que al momento de avisarle sobre el virus a los padres del participante, estos no se encontraban en la ciudad, pero la voz narrativa, en el momento de la enunciación de los hechos, sí, de ahí que realice la aclaración (*que llegó el virus pues acá*). De esta manera, en los reportes referidos es común que las personas se muevan en, por lo menos, dos planos: el momento de la narración y el de la enunciación.

Por otro lado, en (19) y (20), el pronombre demostrativo neutro, *esto*, funge como un encapsulador que remite a una porción del texto mencionada previamente. En el primer caso se refiere al aspecto positivo de la pandemia (socializar más con la familia), mientras que en (20) alude al poco o nulo aprendizaje obtenido en esa época. Por último, también están presentes algunos deícticos que remiten a la persona que está hablando (*yo requerí clases de regularización*).

3.4.2 Conectores y marcadores del discurso

La lengua se vale de ciertas marcas lingüísticas a fin de enlazar o relacionar las estructuras dentro del discurso. Estos elementos reciben el nombre de *conectores*, *enlaces extraoracionales* (Gili Gaya, 1998), *marcadores discursivos* o *del discurso* (Martín Zorraquino y Montolío, 2000; Portolés, 2001, 2007) y *transiciones de habla* (Briz, 2011). En palabras de Calsamiglia y Tusón, se trata de “piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados,

estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas” (2001: 245). Asimismo, las autoras aclaran que esto no significa que sin su aparición no se den dichas relaciones ya que la sucesión lineal permite relacionar unos enunciados con otros. Por su parte, Portolés (2001) prefiere el término de *marcadores del discurso* ya que hay elementos que no cumplen una función conectiva dentro del texto y los define como:

[...] unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (p. 22).

En cuanto a las funciones, el empleo de conectores y marcadores aporta tanto a la construcción como a la comprensión del discurso. Por un lado, desde la producción del texto, estas unidades lingüísticas contribuyen a explicitar las relaciones entre estructuras gramaticales o unidades superiores, marcan las transiciones entre secuencias textuales y señalan sus límites, mantienen el hilo discursivo, ayudan a mejorar la distribución sintáctica de la información y proporcionan cohesión al texto; por otra parte, desde la recepción, ayudan a realizar una adecuada comprensión de los discursos (Briz, 2011; Calsamiglia y Tusón, 2001; Cuenca, 2010; Halliday y Matthiessen, 2004; Montolío, 2018), ya que “los conectores pueden sugerir e, incluso en ocasiones, imponer, una determinada interpretación a las secuencias afectadas” (Beaugrande y Dressler, 1997: 127).

Por otra parte, Cuenca (2010) diferencia entre *conexión extraoracional* o *conexión textual* y *conexión intraoracional* o *composición oracional*. La primera es aquella que se suscita entre dos o más oraciones en donde las relaciones se explicitan por medio de conectores parentéticos, que corresponden a elementos variados y heterogéneos que se han gramaticalizado, poseen un significado de tipo conectivo, están fijados estructuralmente de ahí que no admitan adición o conmutación de constituyentes y, generalmente, aparecen al inicio de oraciones o cláusulas. Corresponden a estructuras complejas que van desde sintagmas preposicionales (*por cierto, al fin y al cabo, sin embargo, de hecho, en consecuencia, etc.*), estructuras con alguna forma verbal (*es decir, esto es, sea como fuere, no obstante, etc.*) hasta adverbios (*ahora bien, aun así, más aún, finalmente...*); de tal manera que los marcadores engloban diversas categorías gramaticales.

En cambio, la composición oracional se produce entre los elementos que componen una oración y mantienen una relación sintáctica y/o semántica que se explicita por medio de conjunciones, las cuales se caracterizan por ser invariables, constituir una serie cerrada, tener un significado gramatical (relacionado con la coordinación o subordinación) y establecer relaciones seriales, binarias y circunstanciales (Cuenca, 2010). Por su parte, Martín Zorraquino y Portolés (2000) proponen distinguir entre marcadores y operadores, los primeros relacionan dos o más elementos del texto al fungir como estructurados de la información, conectores y reformuladores, mientras que los segundos afectan el significado de un miembro concretándolo o reforzándolo argumentativamente.

En lo que respecta a la clasificación, estas unidades han recibido la atención de numerosos estudiosos debido a ello tenemos diversas taxonomías, mismas que presentan un repertorio que varía según los autores. A continuación se exponen las clasificaciones y subclasificaciones de acuerdo a Halliday y Hasan (1976), Calsamiglia y Tusón (2001), Martín Zorraquino y Portolés (2000), Cuenca (2010):

| Clasificación de Halliday y Hasan (1976) | | | | |
|---|--|------------------------------------|--|---|
| Aditivos | Adversativos | Causales | Temporales | Continuativos |
| Clasificación de Calsamiglia y Tusón (2001) | | | | |
| Ordenadores del discurso | Iniciadores | Conectores | Aditivos o sumativos | Reactivo de acuerdo |
| | Distribuidores | | Contrastivos o contraargumentativos | De advertencia |
| | Ordenadores | | De base causal: <ul style="list-style-type: none"> • Causativos • Consecutivos • Condicionales • Finales | De demanda de confirmación o acuerdo |
| | De transición | | Temporales | Estimulantes |
| | Continuativos | | Espaciales | Iniciativos |
| | Aditivos | Introducen operaciones discursivas | De ejemplificación | Reactivos |
| | Digresivos | | De manifestación de certeza | Reactivos de desacuerdo |
| | Espacio-temporales: <ul style="list-style-type: none"> • Anterioridad • Simultaneidad • Posterioridad | | De reformulación, explicación o aclaración | De aclaración, corrección o reformulación |
| | | | De tematización | De atenuación |
| | | | De confirmación | De transición |
| | | De expresión de punto de | Continuativos | |
| | | | | |

| | | | | | |
|---|---|------------------------|---------------------------|-----------------------------|---|
| | Finalizadores | | vista | | De finalización y conclusión |
| | Conclusivos | | | | De cierre |
| Clasificación de Martín Zorraquino (2000) y Portolés (2001 y 2007) | | | | | |
| Estructuradores de la información | Comentadores | Operadores discursivos | De concreción | Reformuladores | Explicativos |
| | Ordenadores: <ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Continuidad • Cierre | | De refuerzo argumentativo | | Rectificativos |
| | | | De formulación | | De distanciamiento |
| | Digresores | Conectores | Aditivos | Marcadores conversacionales | Recapitulativos |
| | | | Consecutivos | | <ul style="list-style-type: none"> • De modalidad epistémica • De modalidad deóntica • De la alteridad • Metadiscursivos conversacionales |
| | | Contraargumentativos | | | |
| Clasificación de Cuenca (2010) | | | | | |
| Adición | Continuidad | Disyunción | Reformulación | Consecuencia | Consecuencia |
| | Intensificación | | Ejemplificación | | Conclusión |
| | Distribución | | Resumen | | |
| | Digresión | Contraste | Oposición | Conectores | Relaciones seriales: <i>adición y disyunción</i> |
| | Generalización | | Concesión | | Relaciones binarias: <i>contraste, concesión, consecuencia, causa, condición, finalidad y comparación</i> |
| | Especificación | | Restricción | | Relaciones circunstanciales: <i>tiempo, lugar y manera</i> |
| | Ampliación | | Refutación | | |
| | Equiparación | | Contraposición | | |

Tabla 8. Elaboración propia con base en la propuesta de los autores.

Como podemos ver, son diversas y variadas las clasificaciones y subclasificaciones de los marcadores del discurso, pero de manera general se pueden englobar en cinco grandes grupos, mismos que son explicados a continuación siguiendo a Briz (2011), Calsamiglia y Tusón (2001), Cuenca (2010), Martín Zorraquino y Portolés (2000) y Montolío (2018a):

Estructuradores de la información (Portolés, 2001, 2007), **ordenadores del discurso** (Calsamiglia y Tusón, 2001) o **conectores parentéticos de adición** (Cuenca, 2010): Se trata de conectores metatextuales en el sentido de que no poseen un valor conectivo, sino que orientan el desarrollo del discurso, es decir, se encargan de organizar y distribuir la información. Dentro de este grupo se aglomeran aquellos marcadores que indican la

posición que ocupa una parte dentro del texto (*para empezar, en primer lugar, por una parte, por otro lado, por último, finalmente...*), los que incluyen un comentario distinto o un tópico nuevo (*pues bien...*) y los que “introducen un comentario lateral con respecto a la planificación del discurso anterior” (*por cierto, a propósito...*) (Portolés, 2001: 289).

Conectores: Como su nombre lo dice, conectan miembros del discurso, sirven para “guia[r] las inferencias que se han de obtener del conjunto de miembros relacionados” (*Ibidem*) y establecen relaciones semánticas de adición (*y, además, incluso, es más, encima...*), contraargumentación (*pero, sin embargo, sino, por el contrario...*), de base causal (*porque, pues, de ahí que, por lo tanto, por eso, para que, a fin de que...*), temporal (*cuando, entonces, luego, más tarde...*) y espacial (*delante, arriba, debajo...*).

Operadores discursivos o argumentativos: Son aquellos que aparecen antes de lo que se va a emitir y pueden mostrar ya sea el posicionamiento del enunciador ante lo dicho o el tratamiento que se le dará a la información ya sea concretándola, reforzándola o tematizándola (*en mi opinión, desde mi punto de vista, por lo a mí respecta, es evidente, en efecto, por supuesto, desde luego, es indudable, respecto a, con referencia a...*).

Reformuladores: Introducen una parte del discurso que explica, recapitula, rectifica o se distancia de lo emitido anteriormente (*esto es, es decir, o sea, mejor dicho, más bien, en otras palabras, por ejemplo, a saber, pongamos por caso, sin ir más lejos, en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, en suma, en definitiva, en conclusión...*).

Marcadores de control de contacto, metadiscursivos o metacomunicativos, enfocadores de la alteridad: Son aquellas partículas que aparecen en la interacción oral y, si bien pueden considerarse como simples “muletillas” o “expresiones de relleno”, en realidad cumplen diversas funciones: relacionan argumentativamente dos enunciados, contribuyen a la organización del discurso (apertura, cuerpo y cierre), hacen progresar la información, mantienen el control de los roles comunicativos y el contacto entre los participantes. Las formas que pueden cumplir esta función son variadas y van desde conjunciones, adverbios e interjecciones hasta expresiones estereotipadas (*y, oye, ¿eh?, ¿verdad?, ¿me sigues?, ¿no?, ¿me entiendes?, claro, vale, de acuerdo, oye, hombre, mujer, entonces, pues, a todo esto, bueno, primero... segundo, como decía, ¿entiendes?, vamos (que), por cierto, y ya está, nada más, eso es todo...*).

3.4.2.1 Macrofunciones de los marcadores

La clasificación de los marcadores es problemática dada su naturaleza polifuncional que les permite cumplir diversas funciones, por lo que es común que un mismo marcador aparezca en más de una clasificación. Ante esta dificultad, López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) señalan que el empleo de estas partículas responde a las diferentes estrategias de verbalización utilizadas por los hablantes de acuerdo a las situaciones comunicativas y a la variación concepcional hablado/escrito, a partir de lo cual proponen una clasificación de los marcadores atendiendo a las macrofunciones que desempeñan en el discurso, las cuales, a su vez, cumplen diversas funciones y subfunciones:

| Macrofunciones | Funciones | Subfunciones |
|-----------------------|--------------------------------|--|
| <i>Interaccional</i> | Control conversacional | - Tomar, mantener y ceder el turno de habla. - Control de la recepción. |
| | Contacto conversacional | - Función fática - Actitud del oyente |
| | Función reactiva | - Reacción opositiva - Reacción colaborativa |
| | Estructuradores del discurso | - Ordenadores - Demarcadores - Focalizadores - Comentadores |
| <i>Metadiscursiva</i> | Formuladores del discurso | - Ilación discursiva - Reformulación <ul style="list-style-type: none"> • Parafrástica • No parafrástica: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recapitulativos ✓ De reconsideración ✓ Distanciamiento |
| | | Lógico-argumentativa |
| <i>Cognitiva</i> | Inferencial | - Expresar desacuerdos - Pedir explicaciones - Vincular presuposiciones discursivas |
| | Modalizadora de la enunciación | - Atenuación - Compromiso con la verdad del enunciado |

Tabla 9. Elaboración propia con base en la propuesta de las autoras.

Siguiendo a las autoras, si bien hay marcadores que aparecen indistintamente en el habla y en la escritura, también los hay que son más representativos de la concepción oral, estos últimos realizan una *macrofunción interaccional* y sólo están presentes en la escritura

cuando se imita el habla. Asimismo, de acuerdo con las autoras, se caracterizan por: ser polifuncionales, relacionan actos lingüísticos y no fragmentos textuales; admiten una mayor movilidad que los marcadores prototípicos de la escritura; pueden aparecer concatenados, ya sea cumpliendo diferentes funciones (cadenas) o la misma (acumulaciones); se interpretan de acuerdo a los rasgos suprasegmentales con los que se enuncian y pueden presentarse de forma aislada y constituir enunciados por sí mismos. Dentro de la macrofunción interaccional en la que se agrupan los marcadores de la oralidad, López Serena y Borreguero Zuloaga distinguen tres grandes funciones:

1) *Control conversacional*: marcan los movimientos conversacionales que realizan los hablantes para tomar el turno de palabra (*perdón, disculpe, pues, bueno, mira, fíjate...*) y mantenerlo (*mmm, eeh, ehmm...*), llamar la atención del interlocutor (*¡oye!, ¡mira!, ¡escucha!*), controlar la recepción (*¿entiendes?, ¿comprendes?*), pedir confirmación (*¿verdad?, ¿sí?, ¿no?*) y ceder el turno de palabra (*y ya, eso es todo*).

2) *Contacto conversacional*: informan sobre los movimientos interaccionales del oyente tales como: mantener la función fática o de contacto (*sí, ajá, ya claro...*) y expresar la actitud del oyente ante lo enunciado (*¿de verdad?, ¡no me digas!, ¡vaya!...*).

3) *Función reactiva*: muestran la respuesta del interlocutor, la cual puede ser una reacción opositiva o colaborativa. En el primer caso, el oyente muestra su desacuerdo abiertamente o de forma matizada (*pero, pues, ¿eso crees?, ¿seguro?*), mientras que en el segundo, se expresa conformidad o acuerdo con lo dicho (*vale, de acuerdo, por supuesto, desde luego, cierto...*). Dentro de este grupo también se incluyen aquellas partículas que son utilizadas por el interlocutor para indicar que algo no se ha entendido o pedir una explicación (*¿y?, ¿por ejemplo?, ¿es decir?, ¿qué?*)⁷⁵.

En lo que respecta a la macrofunción metadiscursiva, “es aquella que concierne al proceso mismo de expresión lingüística de los contenidos que configuran el discurso” (p. 441). Los marcadores que realizan esta función cumplen dos mecanismos cohesivos: 1) estructurar y; 2) formular el discurso explicitando la manera en que este se estructura (reformulaciones, construcción en línea, cambios en la planificación, etc.). La primera función es más característica de la escritura ya que el productor textual cuenta con más tiempo para construir su texto, mientras que la segunda es distintiva de la oralidad debido a la construcción del discurso sobre la marcha.

⁷⁵ En el habla, ciertas funciones que se atribuyen a los marcadores del discurso son desempeñadas por la prosodia, la organización sintáctica y la distribución informativa (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010).

De acuerdo con las autoras, la función de estructuración del discurso la cumplen aquellos marcadores que contribuyen a ordenar el texto y facilitar su procesamiento, tales como los *ordenadores* (en primer lugar, por un lado, por otra parte...); los *demarcadores* discursivos que indican cambios de tópico (pues bueno, entonces...), digresiones (a propósito, por cierto, a todo esto...), recapitulaciones y cierres (en conclusión, en síntesis, total, en suma...); los *focalizadores* que presentan como más relevante el argumento final (es más, encima, incluso, además) o refuerzan un enunciado aportándole más información (de hecho, en realidad) y; los que *añaden un comentario* (pues bien, así las cosas, dicho esto).

Por su parte, la formulación lingüística incluye dos grandes funciones:

a) *Ilación discursiva*: refiere a aquellos marcadores empleados por el hablante ante la dificultad de engarzar sus enunciados de tal manera que señalan falsos comienzos, repeticiones, etc. (*o sea, pues, bueno, este...*).

b) *Reformulación*: puede ser parafrástica o explicativa y no parafrástica. La primera explica, aclara o amplía lo enunciado anteriormente (*o sea, es decir, esto es, en otras palabras, dicho de otro modo*), en cambio la no parafrástica se divide en:

1. Recapitulativos: Engloban o sintetizan la información (*en suma, en síntesis, en resumen, en conclusión*).
2. De reconsideración: Rectificación de lo enunciado o cambio de idea (*mejor dicho, más bien, en definitiva, a fin de cuentas, al fin y al cabo*).
3. Distanciamiento: Atenuación de lo emitido (*de todas formas/maneras/modos, en cualquier caso, en todo caso, de cualquier forma*).

Por lo que se refiere a la macrofunción cognitiva, siguiendo a López Serena y Borreguero Zuloaga, abarca aquellas secuencias conectivas que son “inherente[s] a la construcción discursiva misma” (2010: 439) y ponen de manifiesto tres funciones: *lógico-argumentativas, inferencial y modalizadora de la enunciación*. En la primera se vinculan las partes del texto explicitando relaciones semánticas entre cada una de ellas. Esta función es realizada por conectores, los cuales se caracterizan por tener mayor integración sintáctica, ser mecanismos cohesivos, poseer un significado procedimental y funciones específicas, por lo que no son polifuncionales ni polisémicos como los marcadores que cumplen una función inferencial. De acuerdo a si los conectores enlazan argumentos orientados hacia la misma conclusión o a una diferente, la función argumentativa puede ser

coorientada o antiorientada⁷⁶, en la primera se marcan relaciones aditivas, consecutivas, causales, finales y ejemplificativas; en cambio, la argumentación antiorientada explícita relaciones de oposición, contraste y minimización de la relevancia informativa⁷⁷.

En cuanto a la función inferencial, se relaciona una expresión con un contenido de la situación comunicativa o del conocimiento compartido, “por tanto, lo peculiar de esta función es que uno de los miembros conectados no tiene realización lingüística y debe ser colegido por el destinatario, al que se le exige un esfuerzo de inferencia” (p. 469). Los marcadores que cumplen esta función aparecen con mayor frecuencia en la oralidad en donde se presentan de forma independiente para señalar desacuerdos (*¡al contrario!*), pedir explicaciones (*¿y?*, *¿entonces?*) o vincular presuposiciones discursivas (*pero además...*).

Por último, en la función modalizadora de la enunciación se pone de relieve la relación del productor textual con lo emitido así como la cercanía o distancia que el enunciador establece con su interlocutor; de esta manera, se atenúa la fuerza ilocutiva de un enunciado o se pone de manifiesto el grado de certeza de un argumento empleando formas verbales gramaticalizadas en primera persona: *creo, me parece, te digo yo, no digamos, ya te digo*. Explicamos la macrofunciones y subfunciones con los siguientes textos que corresponden la versión oral y escrita de una narración sobre el peor día del confinamiento⁷⁸:

(21) **pués** para mí: no es algo como algo que sea fácil de contar (.) **pero bueno** (.) en mi familia vivimos: un caso (.) que: **bueno** no era un familiar muy cercano a mí **pero pues** sí era familiar mío (.) que: falleció por esta **causa de:** del covid (.) **y:** fue (.) el peor día del confinamiento para mí por qué↑ **porque primero pues cuando** nos avisaron que: a mi familia había fallecido (.) **pués:** fue: un (.) **bueno el primer** gran problema fue: tratar de ir a sacarlo del el su cuerpo del hospital (.) **porque: ná:: bueno** a mi familia le hicieron firmar papeles **y** papeles **y** papeles fácil nos tardamos como unas cuatro **o** cinco horas ahí nomás firmando papeles (.) **y luego** que **si** te lo entregan que en: bolsa mortuaria **o** que **si** se lo llevan directo a cremar **porque:** eso fue otra cosa que **ni siquiera** nos dejaron ver **su:** cuerpo **su: su:** perdón su cuerpo (.) que **porque** no lo podían destapar que **porque** el virus **y** así **y:** algo que: fue la parte más triste fue que **ni siquiera** nos dejaron velarlo (.) por el riesgo de: que había de que **pués** el virus se propagara entre: nosotros de: sus familiares (.) **y pues** ya a la hora del entierro **pués: tampoco** fue un entierro normal simplemente nos dijeron que **pués** lo iban a llevar al crematorio con (.) **pués** así lo metieron con todo **y** la bolsa **y pues ya** (.) simplemente nos entregaron sus puras cenizas **y pues** (.) ese fue el peor día para mí del (.) confinamiento con esto del covid

(22) Este relato ocurrió hace ya dos años atrás **cuando** fue la primera campaña de vacunación. Lo que pasó fue que uno de mis familiares falleció **a causa de** no aplicarse la vacuna, **y** me dirás ¿por qué el peor día? **Primeramente,** obvio la muerte de mi familiar, no era una persona muy cercana a mí, **pero bueno,** lo que pasó, **y el segundo** gran problema que tuvimos fue este: **Cuando** fuimos a sacar su cuerpo del hospital no

⁷⁶ Extraído de la *Teoría de la argumentación* de Anscombe y Ducrot que se aborda en el apartado 1.5.4.

⁷⁷ Es cumplida por los mismos marcadores que cumplen la función de reformuladores no parafrásticos de distanciamiento así como otros atenuadores (*ahora bien, ahora, eso sí,* etc.)

⁷⁸ Las modalidades se presentan en el orden en que fueron recopiladas (habla-escritura).

podíamos sacarlo, **ya que** había que firmar un montón de papeles **y** fue un momento realmente estresante, **ya que** estuvimos alrededor de cuatro horas tratando de sacar su cuerpo de ahí.

El tercer problema fue **cuando** logramos sacarlo de ahí, sus familiares más cercanos querían entrar a reconocer el cuerpo, cosa que fue imposible, **ya que si** abrían la bolsa mortuoria, el virus podía escapar **y** contagiar a más personas.

El cuarto problema fue al momento de querer velarlo, **ya que** las funerarias tenían prohibido velar a gente fallecida por la enfermedad, **y pues** no lo pudimos velar como queríamos.

El quinto problema fue a la hora del entierro, **ya que** lo único que los panteones podían hacer era llevar al crematorio **para que** el virus no se propagara, **y pues** lo único que recibimos fueron sus cenizas en una urna.

P4H16_10-02-2023_4TO

Como podemos ver, si bien hay mucha similitud en cuanto al contenido y orden de los acontecimientos, se recurrió a conectores y marcadores propios de cada modalidad para ordenar los sucesos narrados. De esta manera, en la versión oral tenemos varios marcadores que cumplen la función de control conversacional, tal es el caso de algunos alargamientos vocálicos y de las partículas *bueno* y *pues*, estas últimas dos aparecen frecuentemente cumpliendo diversas funciones: introducir el discurso, señalar falsos comienzos, mantener el turno de palabra, engarzar enunciados y cambiar de tópico, de ahí que podemos incluirlas tanto en la macrofunción interaccional como en la metadiscursiva.

Respecto a la macrofunción cognitiva, en ambas modalidades tenemos diversos conectores que explicitan relaciones semánticas de causa (*porque, a causa de, ya que*), tiempo (*cuando, y luego*), adición (*y, ni siquiera, tampoco*), condición (*si*), finalidad (*para que*), consecuencia (*pues*), contraargumentación (*pero*) y minimización de la relevancia argumentativa (*pero bueno*). Por último, la macrofunción metadiscursiva también se presenta con ordenadores enumerativos (*primero, el primer, primeramente, el segundo, el tercer, el cuarto, el quinto*) que ayudan a estructurar el discurso.

Para los objetivos de la investigación tomaremos como base la propuesta de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) ya que su clasificación, por un lado, toma en cuenta la variación concepcional hablado/escrito en donde las modalidades no se perciben como dicotómicas, sino como polos extremos de una relación gradual⁷⁹, de ahí que podamos encontrar rasgos de lo oral en lo escrito y viceversa (Pérez Álvarez, 2009). Por otra parte, esta taxonomía nos permite analizar los marcadores de acuerdo a las diferentes funciones

⁷⁹ Como explicamos en el apartado 1.1.1.

que desempeñan en el texto independientemente de su categoría gramatical y del nivel lingüístico en el que operan.

3.4.2.2 Marcadores en narraciones y argumentaciones

Para los fines de nuestra investigación nos centraremos en específico en aquellos marcadores que son característicos de los textos narrativos y argumentativos. Para empezar, en la opinión de Rosado, Mañas, Yúfera y Aparici (2021) así como la complejidad sintáctica varía de acuerdo al género discursivo, pasa lo mismo con el empleo de mecanismos explícitos de conexión; si bien hay nexos y marcadores que aparecen en todo tipo de textos, también los hay que son característicos de ciertas secuencias textuales al aparecer con mayor frecuencia en ellas.

Además, de acuerdo con Cuenca, Marín, Romano y Porto (2011) las condiciones comunicativas, en específico el grado de emotividad y de espontaneidad, influyen tanto en la estructura como en el empleo de marcadores discursivos. Asimismo, siguiendo a estas autoras, en las narraciones destacan las marcas de adición (*además, asimismo...*), temporalidad (*cuando, luego, entonces, después, al principio, al final, desde que, hasta que, mientras...*), causa (*porque, pues...*), contraste (*pero, sin embargo, no obstante...*), finalidad (*para, para que...*), marcadores para hacer progresar la información, de control de contacto (*¿no?, ¿sabes?...*), marcas de reformulación y orientación. Lo anterior concuerda con lo señalado por Calsamiglia y Tusón (2001), para estas autoras el uso de conectores y marcadores depende de las diferentes partes de la narración, de esta manera, “en la parte dedicada a la acción y a las transformaciones se utilizan preferentemente conectores y marcadores temporales, causales y consecutivos; en las partes descriptivas predominarán los espaciales y los organizadores discursivos de orden” (p. 272).

Con respecto a los marcadores argumentativos, Cuenca (1995: 27) sostiene que “la estructura argumentativa remite fundamentalmente a las relaciones lógico-semánticas entre las diferentes partes del discurso”. Conforme a esta autora, dichas relaciones se obtienen por medio de dos procedimientos: “el uso de conectores y la relación entre palabras o cohesión léxica de tipo contrastivo” (*Ibidem*). Siguiendo a esta investigadora (1995, 2010) y a Montolío (2018a), los marcadores propios de la argumentación son: contrastivos (de oposición, sustitución, restricción y concesión), causales, consecutivos, conclusivos y

distributivos. Por último, además de los mencionados, podemos encontrar una gran variedad de marcadores de tipo condicional, de generalización, ejemplificación, reafirmación o énfasis, organizadores de la información, entre otros.

En resumen, los marcadores discursivos son mecanismos lingüísticos que relacionan y engarzan unas unidades discursivas con otras; guían al lector o interlocutor para que realice una adecuada interpretación de la información y realizan varias funciones pragmático-textuales, en ese sentido, estas partículas poseen un carácter polifuncional. Asimismo, el uso de conectores inter e intraoracionales conlleva una mayor integración sintáctica resultando en textos con una mayor complejidad sintáctica y una alta densidad informatividad (Cuenca, 2010; Rosado *et al.*, 2021).

3.5 Recapitulación y consideraciones finales

En el actual capítulo presentamos la definición de nuestra segunda variable de análisis. Empezamos definiendo el término *competencia*, para después concretarlo a *competencia comunicativa* y luego a *discursiva*. A partir de las nociones teóricas presentadas, concluimos que el término que nos ocupa alude a la capacidad de construir textos (orales o escritos) según determinados géneros o modos de organización, estos discursos se adaptan a la situación comunicativa en la que se desarrollan y mantienen la unidad textual por medio de propiedades tales como la *intencionalidad*, *aceptabilidad*, *informatividad*, *intertextualidad*, *situacionalidad*, *coherencia* y *cohesión*.

Además, explicamos que la coherencia implica la organización de la información y conlleva la selección de un tema, el cual es desarrollado conforme a una estructura. De igual modo, supone la introducción, mantenimiento y reactivación de referentes y de información activada o no en la mente de los participantes y, de acuerdo a su grado de relevancia, se resalta mediante recursos lingüísticos o prosódicos. Asimismo, dimos cuenta de los mecanismos cohesivos, los cuales permiten vincular elementos por debajo o encima del nivel de la cláusula, de esta manera, mediante la conexión se establecen relaciones que facilitan las transiciones entre las partes del texto, cumplen diversas funciones y ayudan en la interpretación de los segmentos; en cambio, a través de los mecanismos de referencia se introducen y recuperan entidades discursivas contribuyendo a la progresión temática. Así

pues, en la construcción de un texto se hacen elecciones lingüísticas a nivel local relacionadas con estructuras contextuales y semánticas a nivel global.

Por último y como ya adelantamos al finalizar el segundo capítulo, el estudio de nuestras dos variables, complejidad sintáctica y competencia discursiva, no se realizará de manera aislada ya que los mecanismos estructurales y semánticos seleccionados para su análisis operan en diferentes niveles o planos; de esta manera, así como los mecanismos cohesivos contribuyen a la coherencia, también son fundamentales en la complejidad sintáctica al establecer y explicitar relaciones interclausulares y contribuir a la identificación de paquetes clausulares. Así pues, “una unidad puede cumplir no solo varias funciones en el plano estructural, sino en los planos semántico y pragmático” (Pérez Álvarez, 2023: 22), tal como queda expuesto en el siguiente cuadro:

| Competencia discursiva: Cohesión | Complejidad sintáctica | Competencia discursiva: Coherencia |
|---|--|---|
| Mecanismos de referencia gramatical: anáfora, catáfora y elipsis. | - Identificación de paquetes clausulares (PC) por mantenimiento referencial (criterios temáticos). | - Selección del tema y estructura. |
| Mecanismos de referencia léxica: repetición, reiteración y asociación. Conexión intraoracional | - Identificación de PC por progresión temática (criterios discursivos). - Establecimiento de relaciones interclausulares: • Jerarquía sintáctica: Parataxis e hipotaxis • Relaciones lógico-semánticas: Causalidad, concesión, consecuencia, condición, etc. - Identificación de PC por relaciones interclausulares (criterios sintácticos). | - Selección del tema, organización de la información y relaciones enciclopédicas. - Organización y progresión de la información. |
| Marcadores del discurso | Identificación de PC por operaciones discursivas (ejemplificar, definir, evaluar, introducir, comentar...). | - Estructura y organización de la información. |

Capítulo IV. Metodología

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la complejidad sintáctica y la competencia discursiva en la oralidad y escritura de estudiantes de nivel bachillerato, para ello nuestra investigación se enmarca dentro de un estudio de alcance descriptivo con un método mixto y un diseño no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Respecto al tipo de muestra, es no probabilística por dos razones, en primer lugar, se trabajó con grupos ya establecidos y, en segundo lugar, se trata de una muestra intencionada y voluntaria, dada la necesidad de contar con el consentimiento, tanto de los propios participantes como de sus padres o tutores. En lo que concierne a los instrumentos y técnicas, para la recopilación del corpus escrito se trabajó con redacciones mientras que para los discursos orales se empleó la técnica de la entrevista abierta.

A continuación se describe el escenario, los participantes, los instrumentos de elicitación de los discursos, el procedimiento de recogida de los datos, el tratamiento que se les dio a los mismos y el establecimiento de criterios para analizar nuestras variables de investigación.

4.1 Escenario

Para la realización del presente trabajo, se tomó una subpoblación compuesta por estudiantes de ambos sexos, pertenecientes al turno matutino del segundo y cuarto semestre de la Preparatoria Skole de la ciudad de Morelia, Michoacán, México. Cabe añadir que se trata de una institución de educación privada incorporada a la Dirección General del Bachillerato en México (DGB)⁸⁰. La selección de este plantel se debió a que durante tres años se impartieron clases en dicha institución, por lo que se facilitaron los permisos para la recopilación de los discursos.

El procedimiento de recogida del corpus lingüístico se llevó a cabo en las instalaciones del plantel educativo, en horario y espacio determinados por las autoridades de la preparatoria. Con ambos grupos hubo tres encuentros. El primero fue destinado a informar

⁸⁰ Dirección que se encarga de coordinar diversas instituciones a nivel nacional a fin de preparar al estudiantado en diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas para que puedan ingresar a la educación superior o al sector productivo.

detalladamente sobre el proyecto y las tareas que les serían solicitadas, mientras que el segundo y tercero fueron utilizados para la obtención de nuestro material de análisis.

La recopilación de los discursos escritos fue realizada en los salones de clase de cada grupo; por su parte, las grabaciones se efectuaron en el aula de profesores, un espacio lo suficientemente aislado para que no hubiera tanto ruido ni interferencias, de tal manera que se sintieran cómodos y pudieran expresarse de forma tranquila. En el caso particular de las producciones orales, cada tarea se aplicó de manera individual y los discursos fueron grabados en formato audio previo consentimiento de los participantes.

4.2 Participantes

Los participantes de nuestra investigación son 47 estudiantes: 23 de segundo semestre y 24 de cuarto semestre. La siguiente tabla muestra su distribución de acuerdo a su edad, género y grado escolar:

| Edades | Segundo Semestre | | Cuarto Semestre | |
|---------|------------------|---------|-----------------|---------|
| | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| 15 años | 6 | 7 | | |
| 16 años | 8 | 1 | 9 | 3 |
| 17 años | | | 5 | 4 |
| 18 años | | 1 | 2 | |
| 19 años | | | 1 | |
| Total | 14 | 9 | 17 | 7 |

Tabla 10. Distribución de los participantes según edad, género y grado.

Es necesario precisar que las variables género, edad y grado escolar no se contemplaron para el análisis debido a la desproporción entre hombres y mujeres, la cercanía de las edades y a que se trata de niveles académicos contiguos; además, se considera que en caso de tomarse en cuenta, no habrá diferencias tan significativas entre las variables mencionadas tal como ha ocurrido en otros trabajos (Aravena y Hugo, 2017; Balboa, Crespo y Rivadeneira, 2012; Bartolomé Rodríguez, 2016; Delicia Martínez, 2011; Delicia y Muse, 2018; Hernández, Duarte y Espejo 2013; Hawach Umpiérrez, 2018, entre otros).

4.3 Instrumento o tarea de elicitación y técnicas

El objeto de análisis es un corpus lingüístico distribuido en las dos modalidades (oral y escrito) y organizado en dos secuencias textuales (narración y argumentación). Atendiendo a lo descrito, se decidió trabajar con una tarea de elicitación, es decir, una actividad lingüística que permite la producción de discursos. Su elección se debió a que este ejercicio es frecuentemente usado en investigaciones de este tipo (Alarcón y Auza, 2011; Aravena y Hugo, 2017; Barrios, Carpio y Obregón, 2020; Meneses, *et al.*, 2012; Delicia, 2011; Delicia y Muse, 2018; Hawach Umpiérrez, 2018; Ow González y Alvarado, 2013).

Para elaborar la tarea de elicitación, primero se seleccionó el tema a desarrollar para analizar y cotejar nuestras variables de investigación, para lo cual se aplicaron algunas pruebas piloto, a partir de las cuales se eligió como tópico el Covid-19 ya que se trataba de un asunto actual, que a todos nos tocó vivir, por lo que era un tema dominado por los participantes, lo cual permitía evitar que la falta de conocimiento del tópico influyera en la producción de sus discursos.

Después de la selección del tema, se procedió a establecer las tareas de elicitación, para esto se decidió trabajar con consignas de escrituras, es decir, se les dio una serie de opciones para desarrollar las secuencias y el estudiantado podía elegir una consigna argumentativa y una narrativa para abordarlas. Las consignas elegidas tenían que ser desarrolladas tanto en la oralidad como en la escritura.

En el caso de la argumentación las opciones fueron:

- ✍ Existencia y origen del virus Covid-19 (El virus es real o no, se transmitió de un animal a los humanos o fue creado en un laboratorio).
- ✍ Consideras que la respuesta del gobierno y las autoridades para combatir la contingencia fue adecuada o inadecuada.
- ✍ La eficacia o ineficacia de las clases en línea o por televisión.
- ✍ El confinamiento (NO) era la única solución para evitar más contagios.
- ✍ Las relaciones sociales (NO) se vieron afectadas por la pandemia.

Por su parte, para la narración se dieron las siguientes alternativas:

- 🗨 Último día antes de la cuarentena.
- 🗨 El mejor o peor día del confinamiento.
- 🗨 Alguna anécdota alegre o triste de las clases virtuales.

- 👤 Escribe una carta al coronavirus sobre cómo eras antes de que apareciera y cómo eres ahora.
- 👤 Escribe una narración sobre cómo sobrellevaste el confinamiento.
- 👤 El primer día después del confinamiento.
- 👤 Inventa una historia que se desarrolle en una pandemia o un confinamiento.

Como ya se mencionó, en el caso específico de los discursos orales, se utilizó la técnica de entrevista abierta. Dependiendo de la consigna elegida se hicieron preguntas, el número de estas varió por participantes ya que hubo estudiantes que se mostraban más expresivos que otros, de ahí que sus interacciones monológicas fueron más largas sin necesidad de hacer interrupciones (aparte de la pregunta inicial), mientras que en otros casos se realizaron más interrogantes de acuerdo a sus respuestas.

4.4. Procedimiento de recogida de datos

Para el procedimiento de recogida del corpus, junto con las consignas mencionadas en el apartado anterior, se les entregó y explicó un documento en donde se especificaban las características propias de cada secuencia textual. Asimismo, se les pidió que sus redacciones tuvieran como mínimo una cuartilla de extensión y que sus producciones orales fuesen de mínimo un minuto por secuencia.

Con el grupo de segundo semestre, primero se procedió a recopilar los escritos y una semana después se recogieron los discursos orales. Mientras que con el grupo de cuarto semestre fue inverso, se inició con la recopilación de los discursos orales y luego las redacciones. Se procedió de esta manera para ver si el orden de recogida incide en las variables que se analizarán; asimismo, la razón de que las dos modalidades no se recopilaran el mismo día fue porque se consideró que los discursos serían idénticos y no encontraríamos diferencias significativas.

4.5 Transcripción

Los corpus escritos fueron escaneados y luego transcritos en Word para facilitar su posterior análisis. Cabe resaltar que en la transcripción se respetó la ortografía y puntuación de los participantes. Asimismo, para mantener el anonimato a cada discurso se le asignó un código de identificación con un número, la inicial del sexo, edad, fecha de recopilación, grado escolar, modalidad y secuencia, por ejemplo: P1M17_10-02-23_4TO_ARG-OR. Lo

que significa que el discurso corresponde a una argumentación oral de una mujer de 17 años de cuarto semestre, mismo que fue recopilado el 10 de febrero del 2023.

Por su parte, el material oral fue transcrito siguiendo el sistema de notación del análisis conversacional de Antaki (2002), por lo que se toma como base una transcripción ortográfica en donde se señalan marcas prosódicas a partir de símbolos tales como: pausa apenas perceptible (.)⁸¹, subidas o bajadas de tono (↑↓), alargamientos (:), énfasis (COVID), voz queda o suave (°), cortes bruscos (propa-), marcas paralingüísticas [risas], etc.

4.6 Establecimiento de criterios para la segmentación y análisis del corpus

Una vez transcrito el corpus y con base en la teoría, se procedió a establecer criterios para la segmentación y el análisis de los discursos. Para ello se eligieron al azar 10 textos por modalidad y secuencia (10 narraciones orales, 10 narraciones escritas, 10 argumentaciones orales y 10 argumentaciones escritas), dando un total de 40 discursos, los cuales corresponden al 22.22% del corpus total. Dicha submuestra fue analizada con el propósito de establecer criterios para la segmentación del corpus en cláusulas y la identificación de marcadores del discurso, mecanismos de referencia y paquetes clausulares, a fin de que el análisis total de la muestra fuese ecuánime y se ajustara a las características de los discursos y a las condiciones comunicativas en las que fueron producidos. A continuación se describe el procedimiento y los criterios establecidos.

4.6.1 Segmentación en cláusulas

Como se mencionó en el capítulo 2, para los fines de nuestra investigación tomamos como unidad de análisis la cláusula, la cual es entendida como “any unit that contains the unified predicate [...] that express a single situation activity, event, state” (Berman y Slobin, 1994: 660). Desde esta noción, cualquier verbo constituye una cláusula; asimismo, se incluyen adjetivos predicativos o predicados nominales en donde se evidencia un verbo copulativo elidido. Teniendo en cuenta dicha definición, se procedió a segmentar los discursos en

⁸¹ En caso de ser una pausa cronometrada se añaden los segundos, por ejemplo: (.4)

cláusulas, para ello nos basamos en los verbos, en los conectores⁸² y preposiciones, tal como se ejemplifica a continuación:

1. **Cuando** fuimos a sacar su cuerpo del hospital
2. no podíamos sacarlo,
3. **ya que** había que firmar un montón de papeles
4. **y fue** un momento realmente estresante,
5. **ya que** estuvimos alrededor de cuatro horas *tratando*
6. **de** sacar su cuerpo de ahí.

P4H16_17-02-2023_4TO_NARR-ESC.

Respecto a las formas no personales del verbo, entiéndase gerundios, participios e infinitivos, se separaron en líneas distintas:

1. *afectó* mucho la manera
2. **en la que** las personas *actuaban*
3. **para** *protegerse*
4. **y** *evitar* contagios

P6M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC.

1. Personalmente no *sé*
2. **si** *agradecerte*,
3. **u** *odiarte*,

P7M15_09-02-2023_2DO_NARR-ESC.

Sin embargo, en el caso de las perífrasis verbales (a-d) y de los complementos de sustantivos y adjetivos (e-h), se consideraron como una sola forma verbal y, por lo tanto, como parte de una única cláusula:

- a) [...] algunos se *salieron de estudiar*...
- b) [...] también *pudo influir* la escasez de dinero y trabajos...
- c) Porque *puedes preguntar* alguna duda...
- d) [...] no *sabían tomar* las clases...
- e) [...] porque no *tenían idea de hacerlo*...
- f) [...] no nos *daba tiempo de escribir* nada...
- g) [...] no todas las escuelas *tenían las mismas formas de trabajar*...
- h) [...] cada quien *tiene su forma de pensar*...

Asimismo, las construcciones elípticas verbales se consideraron cláusulas independientes:

1. no muchas personas **cuentan** con una conexión estable,
2. o [**cuentan**] con un buen equipo tecnológico,

⁸² Los criterios para la identificación y clasificación de los conectores y marcadores del discurso se abordan en el siguiente apartado.

P2H19_17-02-2023_4TO-ARG-ESC.

1. entonces ellos *estaban* en un en la casa
2. que *está* a lado de mi casa
3. y mi abuelita [*estaba*] con mi tía

P15M16_13-02-2023_4TO_NARR-OR.

No obstante, en el caso de enumeraciones de elementos nominales, se estableció que no se segmentarían en cláusulas distintas:

1. Ineficacia *fue*
2. **lo que** se *presentó* en esa época,
3. *se manejaban* las clases por las plataformas Zoom, Google Meet, Teams,

P7M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC.

1. todo me *daba* miedo,
2. no me *sentí* bien con mi cuerpo, cabello, rostro, sonrisa

P7M15_09-02-2023_2DO_NARR-ESC.

Respecto a los discursos orales, además de los criterios mencionados, se acordó considerar las reformulaciones de verbos como una sola cláusula:

1. este:: te *encierras* en tu propio mundo
2. **y** eso: *hace*
3. **que** ni siquiera *puedas poner* clases ni siquiera *puedas poner atención* a las clases en línea

P10H16_13-02-2023_4TO_ARG-OR.

1. **el hecho de que** no *podían reprob*ar alumnos
2. **y** la mínima calificación *que podían que tenían que poner*
3. *era* un seis am:
4. **aunque** eso pues también *afectó*: obviamente nos *afectó* a: a los alumnos em:

P7M15_16-02-2023_2DO_ARG-OR.

Asimismo, se determinó que la repetición de verbos ya sea para intensificar, hacer tiempo y pensar en lo que se va a decir o para retomar una idea después de una explicación o incisa, se contaría como una única estructura:

1. no le *hacía* caso a mis papás
2. de no *salgas no salgas*
3. ah yo *salía* (.)

P2H19_10-02-2023_4TO_NARR-OR.

1. *recuerdo*:

2. **que** *era* un viernes *era* un viernes
P10H16_13-02-2023_4TO_NARR-OR.
1. *puedes* *apagar* la cámara
2. **y** *no hacer* nada y: *no hacer* nada
3. **y** el profe a lo mejor no se *da cuenta*
P12H18_13-02-2023_4TO_ARG-OR.
1. entonces: eh: en presencial **hay** varias
2. cómo *decirlo*↑
1. **hay** varias soluciones para esto
P6M17_10-02-2023_4TO_ARG-OR.

Por otra parte, se estableció que no se consideraría como cláusula separada *es que*⁸³ cuando funciona como muletilla y no como verbo. De igual manera, elementos como *para finalizar* y *resumiendo* no serían separados en cláusulas ya que están cumpliendo una operación discursiva como marcadores de cierre o recapitulación:

1. en la junta de padres *existieron* muchas quejas,
2. **resumiendo**, *existió* mucha ineficacia en el aspecto de clases en línea,
P7M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC.

Por último, se acordó que las estructuras unimembres, como los títulos en los textos escritos y las fórmulas finales en los discursos orales –tengan verbo o no–, constituyen una línea independiente:

1. A ti señor coronavirus:
2. *Le voy a contar*
3. sobre cómo *era* yo...
P13H15_09-02-2023_2DO_NARR-ESC.
1. Último día antes del confinamiento
2. *Era* un día cualquiera,
3. me *levanté* temprano...
P10H16_09-02-2023_2DO_NARR-ESC.
1. porque no se me *hace* válido
2. que los *hayan pasado*
3. sin ellos *haber puesto* de su parte para ello
4. y *nada más*
P3M15_16-02-2023_2DO_ARG-OR.
1. y así nos *aventamos* un año (.) un año y medio de hecho de: confinamiento
2. y pues en teoría me la *pasé* muy mal en todo el confinamiento
3. y ya *sería todo*

⁸³ Siguiendo a Calsamiglia y Tusón (2001); Briz, A., Pons, S. y Portolés, J. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español* (DPDE) [en línea].

4.6.2 Identificación y clasificación de marcadores del discurso

Una vez segmentada la submuestra, se procedió a identificar los conectores y marcadores del discurso ya que estos nos ayudarían, por una parte, a analizar la cohesión de los discursos a nivel de conexión y, por otra, identificar las relaciones interclausulares de la complejidad sintáctica y determinar el empaquetado de cláusulas. Como se mencionó en el apartado 3.4.2.1, para el análisis de los marcadores del discurso se decidió emplear la clasificación de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010), ya que, por un lado, se toma en cuenta la relación gradual entre el habla y la escritura y, por otra parte, permite analizar los marcadores de acuerdo a las diferentes funciones que desempeñan independientemente de la categoría gramatical y del nivel lingüístico en el que operan. De esta manera, los marcadores se clasifican de acuerdo a la macrofunción, función y subfunción⁸⁴ que cumplen, la cual puede ser:

| MACROFUNCIÓN INTERACCIONAL (INT) | |
|------------------------------------|---|
| Control conversacional (CONT-CONV) | Subfunción 1: Tomar el turno de palabra (TTP): Pues, bueno, mira, fijate, este, es que... |
| | Subfunción 2: Mantener turno (MTP): mmm, eeeh, ehmm, am, este... |
| | Subfunción 3: Pedir confirmación (PC): ¿verdad?, ¿sí?, ¿no? |
| | Subfunción 4: Ceder el turno (CTP): y ya, eso es todo, nada más... |
| MACROFUNCIÓN METADISCURSIVA (MD) | |
| Estructuradores del discurso (EST) | Subfunción 1: Ordenadores (ORD) Marcadores de apertura: antes que nada, de entrada, para empezar, en primer lugar, primero, por un lado, por una parte, etc. Marcadores de continuidad: en segundo/tercer lugar, segundo, tercero, por otro lado, por otra parte, por su parte, luego, etc. Marcadores de cierre: para finalizar, por último, finalmente, y ya, y listo. |
| | Subfunción 2: Demarcadores (DEM): Cambios de tópico (CT): pues bueno, entonces, bien, ahora, ahora bien, etc. Digresiones (DIG): a propósito, por cierto, a todo esto, etc. |
| | Subfunción 3: Focalizadores (FOC): Es más, encima, incluso, además, inclusive, también, ni siquiera, a fin de cuentas, de hecho, en realidad, etc. |

⁸⁴ Las subfunciones que se exponen son aquellas que encontramos en la submuestra analizada, por lo que se dejan de lado otras como la función reactiva, inferencial o el contacto conversacional al haber poco o nulo diálogo.

| | |
|------------------------------|---|
| Formulación (FOR) | <p style="text-align: center;">Subfunción 4: Comentadores (COM): pues bien, así las cosas, dicho esto, etc.</p> <p style="text-align: center;">Subfunción 1: Ilación discursiva (ILA): Pues, bueno, o sea, este, eh, mmm, digamos, por decirlo así, ¿cómo le explico?, ¿cómo decirle?, etc.</p> <p style="text-align: center;">Subfunción 2: Reformulación parafrástica (REF): O sea, es decir, esto es, en otras palabras, dicho de otro modo, etc.</p> <p style="text-align: center;">Subfunción 3: Reformulación no parafrástica (REF-NP): Recapitulativos (REC): en suma, en síntesis, en resumen, en conclusión, etc. De reconsideración (RECON): mejor dicho, más bien, en definitiva, a fin de cuentas, al fin y al cabo, etc. Distanciamiento (DIS): de todas formas/maneras/modos, en cualquier caso, en todo caso, de cualquier forma, etc.</p> |
| Lógica-argumentativa (LA) | <p style="text-align: center;">MACROFUNCIÓN COGNITIVA (COG)</p> <p>Adición (AD): además, encima, incluso, también, inclusive, aparte, ni siquiera, igualmente, del mismo modo, asimismo.</p> <p>Consecuencia (CONS): por consiguiente, en consecuencia, por (lo) tanto, de ahí, de allí, por ende, entonces, así pues, pues, etc.</p> <p>Causal (CAU): dado que, ya que, porque, visto que, etc.</p> <p>Final (FIN): a fin de, con el fin de, para (que), etc.</p> <p>Ejemplificativa (EJEM): por ejemplo, en particular, en concreto, etc.</p> <p>Oposición (OPO): pero, sin embargo, no obstante, con todo, aun así, aunque, a pesar de (que), si bien, pese a que, etc.</p> <p>Contraste (CON): en cambio, por el contrario, antes bien, mientras, al contrario, etc.</p> |
| Modalización (MOD) | <p style="text-align: center;">Atenuación (ATE)</p> <p>Digamos, digo, por decirlo así, me imagino, supongo, bueno, en parte, hasta cierto punto, en cierto modo, de alguna forma, de momento, por lo menos, al menos, a lo mejor, quizás, posiblemente, etc.</p> <p style="text-align: center;">Compromiso con la verdad del enunciado (V)</p> <p>Opinión propia (OP): pienso/creo/considero/siento/opino, me parece (que), para mí, en mi opinión, desde mi punto de vista, en lo personal, personalmente, etc.</p> <p>Certeza (CER): la verdad, en verdad, evidentemente, ciertamente, realmente, claramente, desde luego, por supuesto, en efecto, efectivamente, de hecho, en realidad, sin duda alguna, obviamente, etc.</p> <p>Emotividad (EMO): por suerte, por desgracia, afortunadamente, desgraciadamente, lamentablemente, etc.</p> |

Tabla 11. Elaboración propia con base en la propuesta de las autoras.

Cabe señalar que en los discursos orales encontramos una gran cantidad de marcadores que no cumplían una función sintáctica, esto es, no introducían una estructura subordinada (*que, pues, luego, entonces*) ni coordinada (*y*), sino que se trata de nexos o conectores débiles (Pérez Álvarez, 2009) que desempeñan una función discursiva al enlazar semánticamente unos enunciados con otros, pero sin ejercer sobre estos una rección gramatical. Para

reconocer si la conexión de los marcadores era débil o fuerte, estos fueron suprimidos y, si el sentido no se alteraba, se consideraban enlaces discursivos, de lo contrario, eran clasificados como transpositores o conectores (*ya hasta apenas ahora que empezaron las clases (.) presenciales otra vez fue que decidí pues retomarlas* → decidí Ø retomarlas).

Asimismo, otro procedimiento empleado fue el de conmutación, en donde el marcador en duda era sustituido por otro perteneciente a su categoría: *y: es cuando te das cuenta (.) pues verdaderamente cómo estaban las situaciones antes de la pandemia* → **y: es cuando te das cuenta (.) por consiguiente/en consecuencia/por eso verdaderamente cómo estaban las situaciones antes de la pandemia*.

4.6.3 Establecimiento de las relaciones interclausulares y de los niveles de subordinación

Posterior a la identificación de conectores y marcadores del discurso, se procedió a establecer el tipo de relación que mantenían las cláusulas y los niveles de subordinación. Como mencionamos en el capítulo 2, para los fines de nuestra investigación tomamos como base la propuesta de Berman y Slobin (1994)⁸⁵, de acuerdo con estos autores las cláusulas mantienen cinco tipos de relaciones, las cuales fueron descritas y ejemplificadas en el apartado 2.2.2, por consiguiente, nos limitamos a señalar que, una vez que fueron determinadas dichas relaciones, se asignó una etiqueta a cada cláusula para facilitar el manejo y control de los datos. A continuación se presenta la codificación para cada tipo de relación clausular:

| | | |
|-------------------------|---|-------------|
| Isotaxis | Cláusula única | CU |
| | Cláusula principal | CP |
| Parataxis Simétrica | Coordinada copulativa | PAR-S-COP |
| | Coordinada adversativa | PAR-S-ADV |
| | Coordinada disyuntiva | PAR-S-DIS |
| Parataxis Asimétrica | Coordinada copulativa con verbo elíptico | PAR-A-COPEV |
| | Coordinada adversativa con verbo elíptico | PAR-A-ADVEV |
| | Coordinada disyuntiva con verbo elíptico | PAR-A-DISEV |
| | Subordinada sustantiva en función de objeto directo | PAR-A-OD |

⁸⁵ Adaptada para el español por Meneses, Ow y Benítez (2012).

| | | |
|-----------|--|-----------|
| | Subordinada sustantiva en función de régimen preposicional | PAR-A-RP |
| | Subordinada sustantiva en función de atributo | PAR-A-ATR |
| Hipotaxis | Subordinada sustantiva | HIPOSUS |
| | Subordinada adjetival | HIPOADJ |
| | Subordinada adverbial de modo | HIPOADV-M |
| | Subordinada adverbial de tiempo | HIPOADV-T |
| | Subordinada adverbial de lugar | HIPOADV-L |
| | Subordinada causal | HIPOCAU |
| | Subordinada condicional | HIPOCOND |
| | Subordinada de finalidad | HIPOFIN |
| | Subordinada concesiva | HIPOCONC |
| | Subordinada comparativa | HIPOCOMP |
| | Subordinada consecutiva | HIPOCONS |
| Endotaxis | Todas las del grupo de la hipotaxis | ENDO- |

Tabla 12. Codificación de las relaciones clausulares (elaboración propia).

Respecto a los niveles de subordinación, esto es, el grado en que unas cláusulas se incluyen en otras, también fue explicado y ejemplificado en el apartado 2.2.4. Así pues, basta con señalar que, además de la etiqueta de relación clausular, añadimos otra para marcar el nivel de subordinación que mantenían las unidades analizadas:

N1: Cláusulas sin subordinación, esto es, únicas o principales.

N2: Cláusulas subordinadas que dependen directamente de una principal.

N3: Cláusulas que dependen de otra que, a su vez, está subordinada a una principal.

N4: Subordinadas que dependen de otra, que también está subordinada a otra estructura que, a su vez, complementa a la principal.

...

4.6.4 Identificación de los mecanismos de referencia

También se identificaron los mecanismos de referencia ya que, como se abordó en el apartado 3.4.1, estos procedimientos, junto con la conexión, se toman en cuenta para el análisis de la cohesión discursiva. De esta manera, al mismo tiempo que se determinaron las relaciones clausulares y los niveles de subordinación, se identificaron los referentes centrales (REF) y los mecanismos referenciales tales como la anáfora (ANA) y catáfora gramatical (CAT), las elipsis de sujeto (EL-S) y de verbo (EL-V), las deixis textuales

(DEITEX), las repeticiones (REP), cohesiones léxicas por sinónimo (CL-S), asociación (CL-A) y contraste (CL-CONT). Lo abordado hasta aquí se ejemplifica a continuación:

| Nº C | CLÁUSULA | TAXIS / NS | CONEXIÓN | REFERENCIA |
|------|---------------------------------------|----------------|------------------------|----------------------|
| 1 | Cuando empezó la pandemia | HIPOADV-T / N2 | Cuando (COG-LA-T) | REF: la pandemia |
| 2 | para mí fue difícil | ISOCP / N1 | Para mí (COG-MOD-V-OP) | |
| 3 | estar en clases en línea | HIPOSUS / N2 | | REF: clases en línea |
| 4 | porque reprobé el semestre | HIPOCAU / N3 | Porque (COG-LA-CAU) | EL-S (yo) |
| 5 | y me salí por decisión propia. | PAR-S-COP / N3 | Y (COG-LA-AD) | ANA (me) |

4.6.5 Criterios establecidos para la segmentación en PC's e identificación de las secuencias discursivas

Posteriormente, nos dimos a la tarea de identificar los paquetes clausulares (PC's), los cuales se entienden como unidades incrustadas en el texto, que pueden estar formados por una, dos o más cláusulas conectadas mediante elementos (nexos) que explicitan relaciones de vinculación (Berman y Nir, 2009, 2010). Como ya se comentó en el subcapítulo 2.2.3, la determinación de PC's no responde únicamente a criterios sintácticos, sino que pueden reconocerse por medio de aspectos textuales y discursivos tales como la progresión temática, el mantenimiento o el cambio del tema, entre otros (*Ibidem*). A partir del análisis de nuestra submuestra se establecieron los siguientes criterios para identificar y determinar la extensión de los paquetes clausulares:

| | |
|------------------------------|---|
| Criterios sintácticos | <ul style="list-style-type: none"> ✗ Cláusula única o aislada que no mantiene relaciones de dependencia con otras. ✗ Presencia de una cláusula principal vinculada o complementada por otras mediante nexos que explicitan relaciones interclausulares de parataxis (coordinación), hipotaxis (subordinación) y endotaxis (incrustación). ✗ Aparición de verbos epistémicos que introducen ideas (pienso, creo, siento, considero... que). |
| Criterios temáticos | <ul style="list-style-type: none"> ☞ Cláusulas que abordan el mismo tema o idea, el cual se explicita mediante mecanismos de referencia: anáfora, catáfora, elipsis, repetición, reiteración, asociación léxica y contraste. ☞ Estructuras que evidencian, explícita o implícitamente, relaciones lógica-semánticas de adición, contraargumentación, causa, consecuencia, condición, finalidad, concesión, comparación, ordenación temporal, etc. |

| | |
|---|--|
| Criterios discursivos |  Cláusulas que introducen operaciones discursivas: explicar, definir, tematizar, caracterizar, reformular, ejemplificar, narrar, introducir, cerrar, contrastar, evaluar, manifestar certeza, puntos de vista, entre otras. |
| Criterios ortográficos ⁸⁶ |  Segmentación de las ideas mediante comas, punto y coma, punto y seguido y punto y aparte. |
| Criterios prosódicos |  Pausas largas, descensos tonales y cambios del tono o de la velocidad del habla para interrumpir el discurso y añadir aclaraciones, explicaciones o información adicional. |

Tabla 13. Criterios para identificar y determinar los paquetes clausulares.

Seguidamente se presenta un ejemplo de cómo se llevó a cabo la delimitación de paquetes clausulares en un fragmento perteneciente a una argumentación oral (en los Anexos se expone el análisis completo de dos textos).

| Clave E: P3H16_10-02-2023_4TO Tiempo de grabación: 00:01:56 Interacción: Exposición oral individual Secuencia: Argumentación Tema: Consecuencias del Covid-19 | | | | |
|---|---|-----|--|--|
| Nº PC | CRITERIOS DE SEGMENTACIÓN | NºC | CLÁUSULAS | TAXIS ⁸⁷ / NS ⁸⁸ |
| 1 | Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos subordinantes; se introducen los referentes centrales, se establecen relaciones semánticas de causa y adición y la operación discursiva de presentar un argumento general. | 1 | H: yo pienso | ISOCP / N1 |
| | | 2 | que las consecuencias positivas [que tuvo el covid] ⁸⁹ | ENDOADJ / N2 |
| | | 3 | es | PAR-A-OD / N2 |
| | | 4 | que: en algunos lugares unió muchas familias | PAR-A-ATR / N3 |
| | | 5 | ya que casi nunca tuvieron el tiempo de conocerse por el trabajo | HIPOCAU / N4 |
| 2 | Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos subordinantes; se establecen relaciones semánticas de causa y la operación discursiva de presentar un argumento | 6 | y:: en lo personal yo a mi familia descubrí muchas cosas de mis papás de mis hermanos (.) | ISOCP / N1 |
| | | 7 | que [nunca me hubiera imaginado] | ENDOADJ / N2 |
| | | 8 | que: que habían vivido o así | HIPOADJ / N3 |

⁸⁶ No aplica en todos los casos ya que hay textos en donde las ideas se condensan en un sólo párrafo, el uso de signos de puntuación es prácticamente nulo o es inadecuado.

⁸⁷ Tipo de relación clausular.

⁸⁸ Nivel de subordinación.

⁸⁹ Entre corchetes se señalan las cláusulas incrustadas o endotáticas.

| | | | | |
|---|---|----|--|----------------|
| | personal; pausa y muletilla alargada. | 9 | porque pues convivía todo el día con ellos (.) | HIPOCAU / N4 |
| 3 | Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos subordinantes y coordinantes; se establece la operación discursiva de presentar una opinión. | 10 | este: también pues yo creo | ISOCP / N1 |
| | | 11 | que: fue un reto para todos | PAR-A-OD / N2 |
| | | 12 | y que pues de cualquier reto se aprende algo | PAR-S-COP / N2 |

Posterior a la segmentación de los textos en PC's, se procedió a determinar la productividad verbal (número total de cláusulas), la longitud de los paquetes (promedio de palabras por PC's), el índice de empaquetamiento (número de cláusulas por PC's), la longitud clausular (promedio de palabras por cláusula) y los niveles de subordinación, los cuales se abordan con mayor detalle en el capítulo de Resultados.

Por otra parte, la identificación de los paquetes clausulares también nos ayudó a determinar la estructura de los textos y las secuencias (argumento, contrargumento, conclusión, orientación espacial, orientación temporal, situación inicial, situación complicante, resolución, situación final, evaluación, etc.) así como a reconocer algunas características genéricas y marcas lingüísticas que nos permiten designar las producciones como narrativas o argumentativas, según sea el caso.

4.7 Rúbricas para la evaluación de la cohesión y coherencia

Después del análisis de la submuestra, se procedió a examinar los resultados y, con base en ellos y en la teoría expuesta en los apartados teóricos, se determinó elaborar rúbricas que nos permitieran evaluar la cohesión y la coherencia de los textos. Asimismo, con la finalidad de obtener datos cuantitativos, además de los cualitativos, se asignó un número a cada subvariable de acuerdo a su nivel de dominio. A continuación se presentan los indicadores establecidos para analizar la cohesión de los discursos:

Rúbrica para evaluar la cohesión

| Indicadores por cada subvariable | Niveles | Logrado | En proceso | Deficiente |
|----------------------------------|---|--|--|---|
| | Puntaje | (2) | (1) | (0) |
| | Anáfora y catáfora | El texto presenta un uso concordante y pertinente del empleo de relaciones anafóricas y catafóricas. | Se hace uso de proformas, pero en uno o dos casos las anáforas o catáforas apuntan a más de un referente o se presenta una falta de concordancia sintáctica. | El discurso no posee mecanismos de referencia gramatical, estos son muy escasos o hay dos o más faltas de concordancia entre las expresiones anafóricas y el referente. |
| | Elipsis | El texto despliega un adecuado empleo de mecanismos elípticos que ayudan a disminuir las repeticiones innecesarias. | Presenta mecanismos elípticos, pero dos elementos elididos no pueden recuperarse fácilmente. | Carece de elipsis o la recuperación de tres o más elementos omitidos se complica porque pueden aludir a más de un referente o por lejanía textual. |
| | Repeticiones⁹⁰ | Reiteraciones léxicas pertinentes por lejanía textual o ambigüedad. | El texto posee dos o tres repeticiones léxicas que pudieron haberse evitado con otro recurso cohesivo. | El discurso presenta cuatro o más reiteraciones innecesarias. |
| | Cohesión léxica | Se presentan tres o más mecanismos de cohesión léxica (repeticiones, sinonimia, hiperonimia-hiponimia, asociación léxica y contraste). | En el texto se hace uso de dos procedimientos de cohesión léxica, pero se presentan constantes repeticiones. | El discurso carece de recursos de cohesión léxica y, en consecuencia, abundan los pleonasmos. |
| | Conectores y marcadores del discurso | Presencia de marcas lingüísticas que, por un lado, conectan las partes del texto a nivel interclausular y, por otro, introducen operaciones discursivas en unidades superiores. | Se hace uso de marcadores para enlazar las partes del texto, pero en dos o tres casos hay una sobreutilización de estos, es decir, se emplea recurrentemente la misma partícula conectiva para explicitar determinada relación lógica-semántica, ordenación, reformulación u operación discursiva. | Los bloques informativos o las ideas no se vinculan entre sí mediante marcadores discursivos, el empleo de estos es inadecuado, el repertorio utilizado es reducido o se limita a conectores conjuntivos. |
| | Puntuación⁹¹ | Adecuado uso de signos de puntuación para dividir las cláusulas, segmentar en bloques los apartados, elidir verbos, introducir información aclaratoria o explicativa, delimitar discurso directo, etc. | Se emplean signos de puntuación, pero en dos o tres casos su utilización es inadecuada o se limita a comas. | No se hace uso de signos de puntuación, su empleo es escaso o inadecuado. |

Tabla 14. Elaboración propia.

Cada indicador fue examinado de manera individual y en conjunto, así, de acuerdo a su grado de dominio, se asignaron dos puntos si la subvariable analizada era catalogada como *lograda*, un punto si aparecía como *en proceso* y ninguno si era *deficiente*, en el siguiente capítulo se hacen algunas especificaciones y se ejemplifica cada indicador y nivel. Por otra

⁹⁰ Debido a las características distintivas de la oralidad, se decidió sumar una reaparición en cada nivel; asimismo, se realizaron algunas excepciones como se explicará en el capítulo de Resultados.

⁹¹ Únicamente aplica para la muestra escrita.

parte, para obtener los resultados generales de cada texto, primero se sumaron los puntos conseguidos en cada uno de los procedimientos analizados, segundo, dependiendo del total, se situó a la producción de acuerdo a los tres niveles ya propuestos, para ello se estableció una escala numérica. En el caso de la muestra oral se establecieron los siguientes rangos: 10 o 9 (*logrado*), 6 a 8 (*en proceso*) y 5 o menos (*deficiente*). Mientras que para las redacciones se designó un puntaje distinto ya que se examinó un sexto indicador, la puntuación, y, aunque se trata de textos improvisados, los informantes tuvieron más tiempo para producir sus escritos que sus discursos orales, así pues, la escala quedó de la siguiente manera: 12 o 11 (*logrado*), 8 a 10 (*en proceso*) y 7 o menos (*deficiente*).

En lo que toca a la coherencia, también se determinó realizar una rúbrica para evaluarla. En seguida se exponen los indicadores para analizar las subvariables de tema, estructura, selección y organización de la información:

| Rúbrica para evaluar la coherencia | | | |
|---|----------------|----------------|----------------|
| Indicadores para las subvariables | Niveles | | |
| TEMA | Logrado (2) | En proceso (1) | Deficiente (0) |
| Se explicita y resume en el título ⁹² . | | | |
| El tema del texto se expone al inicio del texto con palabras o frases temáticas. | | | |
| A lo largo del texto se alude constantemente al tema por medio de mecanismos cohesivos como las repeticiones, reiteraciones y asociaciones léxicas. | | | |
| Se desglosa y explica en subtemas o partes. | | | |
| El discurso no presenta cambios bruscos de tema o apartados que no contribuyan con su desarrollo o no tengan relación con él. | | | |
| ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA | Logrado (2) | En proceso (1) | Deficiente (0) |
| El texto refleja la toma de un posicionamiento sobre el tema. | | | |
| Se defiende el posicionamiento mediante una serie de enunciados o argumentos. | | | |
| Se aportan excepciones o argumentos refutativos. | | | |
| Los argumentos se presentan mediante un orden progresivo (datos— [inferencia] → conclusión) o regresivo (conclusión ← [inferencia] —datos). | | | |
| Los argumentos derivan en una conclusión o idea general explícita o que se infiere de los enunciados. | | | |
| Aparición de secuencias secundarias (narrativas, diálogo, explicativas o descriptivas) que funcionan como argumentos. | | | |
| ESTRUCTURA NARRATIVA | Logrado (2) | En proceso (1) | Deficiente (0) |
| Se puede iniciar con una breve síntesis o resumen para, posteriormente, desarrollar la historia o se parte de una situación inicial en donde se introducen aspectos espacio-temporales. | | | |

⁹² Sólo aplica para los textos escritos.

| | | | |
|--|-------------|----------------|----------------|
| Se presentan acciones que complican la narración y, finalmente, se llega a una resolución o situación final. En el caso de las narraciones orales, además de la resolución o cierre narrativo, se puede presentar una “coda” ⁹³ . | | | |
| Presencia de marcas genéricas (conectores) y mecanismos propios de cada modalidad (signos de puntuación, fenómenos de hesitación, etc.) que contribuyen a desplegar la secuencialidad de las acciones. | | | |
| Aparición de una voz narrativa que cuenta los hechos desde su perspectiva. | | | |
| La narración posee una función evaluativa en donde se muestra la actitud y valoraciones del narrador ante lo enunciado. | | | |
| Aparición de secuencias secundarias (argumentativa, diálogo, explicativas o descriptivas) que contribuyen a configurar el escenario narrativo. | | | |
| SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN | Logrado (2) | En proceso (1) | Deficiente (0) |
| Se presenta un contenido relevante respecto al tema y la intención comunicativa. | | | |
| Se destacan elementos mediante procedimientos de focalización. | | | |
| Se selecciona información pertinente y novedosa que contribuye, se relaciona y complementa el tema. | | | |
| No se presentan entorpecimientos de sentido (solecismos, discordancias, redundancias, etc.) ⁹⁴ . | | | |
| ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | Logrado (2) | En proceso (1) | Deficiente (0) |
| Introducción, mantenimiento y reintroducción de referentes a través de mecanismos cohesivos como las repeticiones, asociaciones léxicas, contrastes, anáforas, catáforas y encapsuladores. | | | |
| Organización y distribución de la información de manera jerárquica según la estructura de cada secuencia. | | | |
| Total | | | |

Tabla 15. Elaboración propia.

Cada subvariable fue examinada de manera individual y en conjunto ya que por sí solos no dotan al texto de coherencia; asimismo, varios indicadores se interrelacionan y se explicitan mediante recursos cohesivos. Al igual que en la rúbrica anterior, se asignaron dos puntos a cada aspecto si se consideraba que su desarrollo era adecuado, un punto si se encontraban una o dos dificultades y ninguno si era deficiente. En el capítulo de Resultados se hacen especificaciones por indicador y nivel.

Concerniente a los resultados generales de coherencia por cada texto, se sumaron los puntos conseguidos en cada uno de los procedimientos analizados, cabe señalar que el puntaje máximo para cada modalidad fue distinto puesto que algunos indicadores únicamente aplicaron para las redacciones, así, para la muestra oral el total fue de 30, mientras que para

⁹³ Y ya, listo, eso es todo, nada más, etc.

⁹⁴ Sólo aplica para los textos escritos.

la escrita fue de 34, una vez obtenidos los dígitos, se aplicó una regla de tres para conseguir una cifra numérica del 1 al 10 y, de acuerdo a los resultados, los discursos se clasificaron según los siguientes rangos: 10 o 9 (*logrado*), 6 a 8 (*en proceso*) y 5 o menos (*deficiente*).

4.8 Marco muestral

Una vez establecidos los criterios para la segmentación de los textos y el análisis de las dos variables y sus correspondiente subunidades, estos se aplicaron al corpus completo conformado por 188 discursos. Posteriormente, con el objetivo de que la muestra definitiva fuera lo más homogénea posible y para obtener riqueza y calidad en la información, a los textos se les aplicó un criterio para ser tomados en cuenta en la presentación de los resultados, así pues debían de tener más de cien palabras y mínimo veinte cláusulas. Este criterio sirvió para que la muestra final quedara conformada por un total de 140 discursos que representa el 74% del corpus total y corresponde a 35 narraciones orales, 35 narraciones escritas, 35 argumentaciones orales y 35 argumentaciones escritas⁹⁵. Cabe señalar que hubo producciones que cumplieron con el criterio de extensión, pero no fueron tomadas en cuenta ya que se buscó que el número de discursos por modalidad y secuencia fuera el mismo para que la comparación sea equitativa.

⁹⁵ Transcripción y audios de la submuestra:
https://drive.google.com/drive/folders/1ke1ZkLPpBp0b9pvtF6517EaZ9YCLOy62?usp=drive_link

Capítulo V. Resultados y discusión

En el presente capítulo se exponen los datos del análisis de nuestras dos variables. Para empezar se da cuenta de los resultados de la complejidad sintáctica, después los de la competencia discursiva y, finalmente, se realizan algunas observaciones sobre la información recopilada. Siendo nuestro objetivo describir cómo se manifiesta la complejidad sintáctica y la competencia discursiva en las producciones orales y escritas de estudiantes de nivel medio superior y en qué medida influyen las secuencias textuales, los resultados no se presentan de forma individual por participante, sino en conjunto según cuatro categorías: argumentación escrita (ARG-ESC); narración escrita (NAR-ESC), argumentación oral (ARG-OR) y narración oral (NAR-OR).

5.1 Resultados de la complejidad sintáctica

En el actual subcapítulo se exponen los resultados de la complejidad sintáctica. Como se abordó en el apartado teórico, se trata de un concepto que no es posible abordarse de manera unívoca ya que son diversos los factores que influyen en el fenómeno que nos ocupa, de ahí que en nuestro análisis hayamos puesto atención a varios aspectos a fin de intentar mostrar cómo se presenta la complejidad sintáctica en el corpus analizado. Así pues, en esta sección exponemos los resultados de los siguientes parámetros:

- a) Índice de riqueza léxica: densidad y diversidad
- b) Productividad verbal y longitud clausular
- c) Paquetes clausulares
- d) Índice de empaquetamiento
- e) Relaciones interclausulares
- f) Niveles de subordinación

5.1.1 Índice de riqueza léxica: densidad y diversidad

El objetivo del apartado actual es exponer de forma sucinta y general cómo se presentó la riqueza léxica en la submuestra revisada. Si bien el análisis se centró en la complejidad sintáctica y en la competencia discursiva, se optó, además, por aplicar tres índices que nos permitieran obtener algunos datos más allá de la extensión de los textos estudiados.

Para empezar, la riqueza léxica alude a la variedad de palabras diferentes en un texto, lo cual supone un mayor uso de vocablos en contraposición al empleo repetitivo de un número

limitado de palabras. Además de obtener datos sobre la extensión de los discursos, el conteo de los términos nos permite dar cuenta de su riqueza en términos de densidad y diversidad léxica. Respecto a este último concepto, corresponde a un índice estadístico que se obtiene al dividir la cantidad de palabras distintas utilizadas en el texto entre el total de vocablos, esta medida también es conocida como *Type-Token Ratio* (TTR), en donde *type* alude al léxico diferente y *token* al número total de palabras (Johansson, 2009; López Morales, 2011).

En lo que respecta a la densidad léxica, se trata de un índice que pone en relación el número de palabras con contenido nocional o semántico (nombres, verbos, adjetivos y algunos adverbios) en contraposición a las palabras gramaticales o funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones, interjecciones y pronombres). Este cálculo nos permite evaluar la calidad informativa de un discurso ya que se considera que un mayor empleo de palabras con contenido semántico –siempre y cuando no haya demasiadas repeticiones– implica un alto grado de información (Johansson, 2009; López Morales, 2011). Dicho índice se consigue dividiendo la cantidad total de palabras nocionales (PN) entre el número total de vocablos (PV).

Además de las medidas mencionadas, se aplicó una tercera operación a fin de obtener el *Intervalo de aparición de palabras con contenido nocional* (IAT). Este cálculo fue propuesto por López Morales y corresponde al cociente entre los vocablos totales y las palabras léxicas⁹⁶; a través de esta medida se refleja la proporción de elementos con contenido semántico, es decir, da cuenta del número de vocablos que aparecen en el texto antes de que se presente un término nocional, de tal manera que “a mayor número de palabras nocionales, menor es el intervalo, lo que se interpreta como mejor índice de riqueza léxica” (2011: 20).

Antes de presentar los resultados de los índices abordados, se expondrá de forma genérica el número total de palabras, la cantidad de términos distintos y la cifra de vocablos nocionales contrastando la totalidad de la submuestra según la modalidad y la secuencia:

⁹⁶ Corresponde a la operación inversa para obtener la densidad léxica.

| Secuencia | <i>Argumentación</i> | | <i>Narración</i> | |
|------------------------------|----------------------|----------------|------------------|----------------|
| Modalidad | <i>Oral</i> | <i>Escrita</i> | <i>Oral</i> | <i>Escrita</i> |
| Palabras Totales (PT) | 7911 | 7793 | 6947 | 7182 |
| Palabras Diferentes | 3896 | 4287 | 3544 | 4040 |
| % de PT | 49.25% | 55.01% | 51.01% | 56.25% |
| Palabras Léxicas | 3992 | 3937 | 3426 | 3826 |
| % de PT | 50.50% | 50.52% | 49.32% | 53.27% |

Tabla 16. Palabras totales, diferentes y léxicas.

En cuanto a la modalidad, como se puede observar, las argumentaciones orales fueron más extensas que las escritas; por el contrario, en las narraciones el resultado fue inverso. Por su parte, al comparar las dos secuencias, se aprecia que las argumentaciones contienen mayor cantidad de palabras que los discursos narrativos; sin embargo, el porcentaje de palabras diferentes de estos últimos es mayor. Asimismo, las narraciones y argumentaciones escritas destacan al presentar mayor porcentaje de términos léxicos y vocablos diferentes que sus homólogas orales, aunque en el caso de los textos argumentativos la diferencia no es tan significativa. Por último, con relación a los términos con contenido, los textos argumentativos presentaron cifras más altas que los narrativos.

Concerniente a la riqueza léxica, a continuación se presentan los resultados de la diversidad, densidad e intervalo de aparición de palabras nocionales (IAT) de acuerdo a las modalidades y secuencias analizadas:

| Secuencias | | <i>Argumentación</i> | | <i>Narración</i> | |
|--------------------------|----------------------------|----------------------|----------------|------------------|----------------|
| Modalidades | | <i>Oral</i> | <i>Escrita</i> | <i>Oral</i> | <i>Escrita</i> |
| Diversidad léxica | <i>Media</i> | 0.5111 | 0.5543 | 0.5285 | 0.5757 |
| | <i>Varianza</i> | 0.004 | 0.002 | 0.005 | 0.002 |
| | <i>Desviación Estándar</i> | 0.06560 | 0.04695 | 0.07358 | 0.05389 |
| Densidad léxica | <i>Media</i> | 0.5042 | 0.5049 | 0.4937 | 0.5324 |
| | <i>Varianza</i> | 0.001 | 0.001 | 0.001 | 0.001 |
| | <i>Desviación Estándar</i> | 0.04371 | 0.03805 | 0.03938 | 0.03961 |
| IAT | <i>Media</i> | 1.9989 | 1.9914 | 2.0372 | 1.8886 |
| | <i>Varianza</i> | 0.03 | 0.02 | 0.02 | 0.02 |
| | <i>Desviación Estándar</i> | 0.19110 | 0.15372 | 0.15695 | 0.14934 |

Tabla 17. Diversidad y Densidad Léxica.

Como se aprecia en la tabla, las narraciones escritas (NAR-ESC) obtuvieron medias más altas en la diversidad (0,5757) y en la densidad léxica (0,5324), lo cual se traduce en una

mayor presencia tanto de palabras distintas como de vocablos con contenido nocional; sin embargo, en general las medias no difieren de forma significativa ya que en los cuatro grupos tenemos una cifra de 0,5; las diferencias se presentan en las varianzas (sólo de la diversidad léxica) y en las desviaciones estándar. Por otra parte, el análisis de los datos a nivel modalidad nos indica que los discursos orales contienen menor diversidad y densidad que sus versiones escritas; si bien en la tabla 16 se destacaban las argumentaciones orales por presentar mayor cantidad de palabras totales, a partir de los datos expuestos en la tabla 17 podemos atribuirlo a un mayor porcentaje de palabras funcionales en contraposición a las léxicas, aun así las diferencias entre modalidades no son superlativas como se esperaría.

Respecto al intervalo de aparición de palabras nocionales (IAT), tampoco hay variaciones significativas, de manera general en las cuatro categorías se presenta una palabra nocional después de dos vocablos funcionales.

Hasta aquí, los datos expuestos resultan relevantes ya que nos exponen un panorama global y un primer acercamiento a la disponibilidad léxica de los informantes. Cabe señalar que se considera que el empleo de muchas y variadas palabras por sí solo no es indicador de una baja o alta competencia léxica ni mucho menos de un texto complejo, competente o bien logrado ya que hay que tomar en cuenta las funciones de los vocablos en los distintos niveles y planos lingüísticos del discurso así como la carga y aporte informativo de los mismos. De ahí que estos resultados, a pesar de ser significativos por sí solos, tendrían que contrastarse con otras subunidades del análisis (como los mecanismos de cohesión léxica).

5.1.2 Productividad verbal y longitud clausular

Como se abordó al inicio del capítulo, para el análisis de la complejidad sintáctica se tomaron en cuenta diferentes indicadores de medición. En este apartado se presentan los resultados de la productividad verbal que corresponde al total de cláusulas encontradas en el corpus examinado. Como también ya se mencionó, los datos de los textos no se exponen de manera individual, sino en conjunto de acuerdo a las modalidades comunicativas y secuencias textuales analizadas, tal como se muestra a continuación:

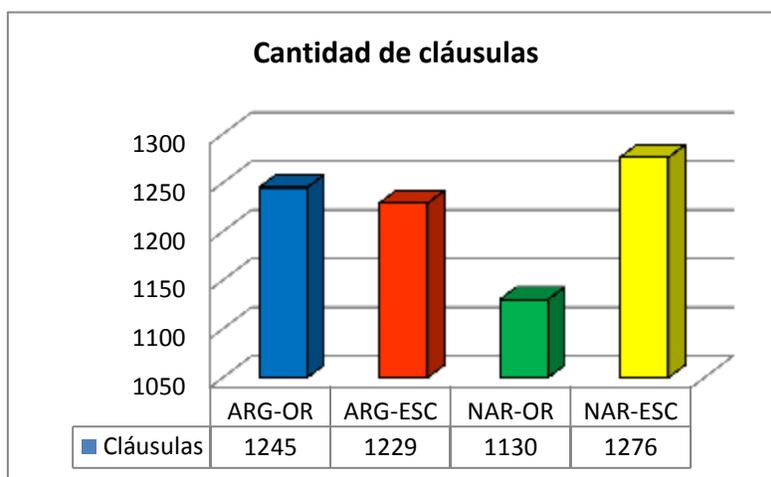


Ilustración 2. Cantidad de cláusulas por modalidad y secuencia.

De acuerdo con los datos, las narraciones escritas (NAR-ESC) sumaron una mayor cantidad de cláusulas (1276), en segunda posición se encuentran las argumentaciones orales (ARG-OR), que mantienen una diferencia de 31 con las primeras; en tercer lugar se ubican las argumentaciones escritas (ARG-ESC), que poseen una significativa diferencia de 99 con la categoría de las narraciones orales (NAR-OR), que ocupa el último lugar con un total de 1130 cláusulas. A nivel modalidad, destaca la diferencia de 146 cláusulas entre las narraciones escritas y sus versiones orales; por su parte, en el caso de las argumentaciones la diferencia sólo es de 16. Realizando el cotejo entre secuencias, se aprecia que las ARG-OR contienen mayor cantidad de cláusulas que las NAR-OR; por el contrario, las NAR-ESC destacan sobre las ARG-ESC con las que mantienen una diferencia de 47.

Con el objeto de profundizar aún más en el análisis planteado, en la Tabla 18 se presentan las medias y desviaciones estándar de las categorías examinadas:

| Productividad verbal | Argumentación | | Narración | |
|----------------------|---------------|---------|-----------|---------|
| | Oral | Escrita | Oral | Escrita |
| Media | 35.57 | 35.11 | 32.29 | 36.45 |
| D. E. | 14.89 | 10.15 | 11.57 | 13.78 |

Tabla 18. Promedio de cláusulas y desviación estándar por modalidad y secuencia.

Conforme a la tabla, centrándonos en la modalidad escrita, la media asciende a 36,45 en las narraciones y a 35,11 en las argumentaciones, presentando una diferencia de 1,34; mientras que en la oralidad, los textos argumentativos difieren 3,28 con los narrativos. De acuerdo

con lo anterior, el promedio de cláusulas en la escritura no es tan significativo entre secuencias como sí lo es en la oralidad. Asimismo, como se puede observar, en las desviaciones estándar (D. E.) es en donde se presentan variaciones llamativas al cotejar las modalidades y secuencias.

Como ya se mencionó, los datos hasta aquí expuestos corresponden a la suma y promedio global de los textos en conjunto; sin embargo, se considera importante precisar dentro de cada categoría cuál fue la cantidad de cláusulas más baja y más alta encontrada en los textos para tener una visión más completa de los resultados. La argumentación escrita con menor cantidad de cláusulas es de 20 mientras que la más extensa es de 61; en cuanto a las narraciones escritas obtuvimos textos con un total de cláusulas que van desde 20 hasta 84. Por su parte, en las argumentaciones orales los números oscilan entre 21 y 71, mientras que para las narraciones orales las cifras van desde 20 hasta 53 cláusulas.

Por otra parte, además de la productividad verbal, nos interesó conocer la longitud clausular, esto es, el promedio de palabras por cláusula. Esta medida se calculó dividiendo el total de vocablos entre el número de cláusulas, una vez obtenida la extensión clausular de cada texto, esta se promedió a fin de conseguir datos generales que nos permitieran cotejar nuestras cuatro categorías:

| Longitud clausular | Argumentación | | Narración | |
|--------------------|---------------|---------|-----------|---------|
| | Oral | Escrita | Oral | Escrita |
| <i>Media</i> | 6.47 | 6.48 | 6.17 | 5.74 |
| <i>D. E.</i> | 0.75 | 0.93 | 0.81 | 0.82 |

Tabla 19. Promedio de palabras y desviación estándar por modalidad y secuencia.

A partir de los datos de la tabla, las medias obtenidas presentan valores similares (6) en tres de las cuatro categorías, de tal manera que las variaciones no son tan significativas. Aun así, hay algunos aspectos a resaltar, primero, las diferencias en el cotejo de las argumentaciones se refleja en las desviaciones estándar; segundo, al comparar las secuencias se aprecia que las cláusulas de los textos argumentativos son más extensas que las de los narrativos; tercero, al contrastar las modalidades, se observa que las narraciones escritas posean la media más baja, por lo que se deduce que, si bien esta categoría presenta más cláusulas, estas se caracterizan por ser más breves. Los resultados exhibidos en este apartado se ejemplifican a continuación con los textos (1), (2), (3) y (4).

El texto (1) corresponde a una argumentación escrita producida por una estudiante de quince años perteneciente al segundo semestre de bachillerato, el promedio de palabras por cláusulas de este ejemplo (6,51) es muy cercano al promedio global de las ARG-ESC (6,48). En este fragmento se puede observar una combinación de cláusulas breves (1, 3, 7, 8, 9 y 10), próximas al promedio (4, 5, 6, 12, 14) y largas (2, 11, 13). Estas variaciones no son únicas de este ejemplo, sino que se presentaron de manera general en la mayoría de los discursos, es decir, los textos se caracterizaron por presentar cláusulas medianamente extensas o muy cortas.

(1)

1. era muy difícil
2. porque al momento de que se ponía un poco complicado en las personas
3. tenían que utilizar oxígeno
4. al momento de tener que utilizarlo
5. se ponía más grave la cosa
6. porque en ocasiones era difícil
7. encontrar
8. quién podía
9. o tenía oxígeno
10. para venderlo.
- [...]
11. Mundialmente esto para mí fue creado en un laboratorio
12. esto está totalmente confuso para las personas
13. porque para mí es ilógico la manera de decir
14. que fue ocasionado por un animal, [...]

El ejemplo 2 es una narración escrita elaborada por un alumno de quince años del segundo semestre de preparatoria. Este texto tiene un promedio de palabras por cláusula de 5,69, cercano al promedio global de las NAR-ESC (5,74).

(2)

1. Entré a pocas clases
2. y en las últimas clases fue un prefecto
3. y nos dijo
4. que mañana no había clase
5. la mayoría nos emocionamos
6. y jugamos la reta como nunca
7. hubo peleas, golpes, goles, caídas,
8. a la hora de salir de la escuela nos despedimos
9. llegué a casa emocionado
10. le dije a mi mamá
11. que no tenía clase [...]

En el fragmento anterior observamos una mayor homogeneidad en cuanto a la extensión de las cláusulas. Las características propias de la narración y el hecho de que los acontecimientos se narran desde la primera persona propicia el empleo de elipsis de sujeto y de anáforas, de ahí que se omitan referentes, los cuales se pueden recuperar a través de las marcas de número y persona de las formas verbales y los pronombres.

Por su parte, en el texto (3) tenemos una argumentación oral de una participante de quince años del segundo semestre. El promedio de palabras por cláusula de este ejemplo (6,48) es casi similar a la media global de las ARG-OR (6,47). Al igual que en el primer ejemplo, aquí también tenemos un fragmento con estructuras sintácticas cortas (3, 4, 5, 6, 7, 9, 11), cercanas al promedio (3, 8, 12, 13) y largas (1, 2, 10).

(3)

1. [...] también (.) pues la mayor parte y me incluyo de: los estudiantes
2. ya sea que entraban a las clases en línea
3. pero no ponían atención
4. simplemente no entraban
5. y usábamos distintas excusas [risas]
6. como es
7. que no tengo internet
8. no me sirve la cámara
9. [*no me sirve*]⁹⁷ el micrófono etcétera etcétera (.)
10. entonces desde mi punto de vista la educación bajó bastante ahí
11. y creo
12. que se vio reflejada eh:
13. cuando volvimos a entrar a clases presenciales em: [...]

Por último, en el fragmento (4) tenemos una narración oral elaborada por un alumno de diecisiete años perteneciente al cuarto semestre de bachillerato. El ejemplo posee una media de 6,15 palabras por cláusula, el cual, como podemos ver, es bastante parecido al promedio global de las NAR-OR (6,17).

(4)

1. [...] entonces: yo notaba
2. que el dinero no alcanzaba igual
3. y: me tocó

⁹⁷ Recuérdese que las cursivas entre corchetes refieren elipsis verbales.

4. meterme a trabajar
5. me gustó esa experiencia
6. y: pues era lo único
7. que hacía
8. porque: bueno dos meses no hice nada (.)
9. y me levantaba súper tarde
10. me levantaba como a las cuatro de la tarde (.)
11. y: iba a jugar a fútbol como a las siete
12. regresaba como a las diez y así (.)
13. me desvelaba (.)
14. no hacía nada
15. y por lo mismo me metí a trabajar [...]

En este texto también se puede apreciar la variación en la extensión de las cláusulas, así algunas se ampliaron mediante la aparición de marcas de ilación (y: *pues era lo único*), explicación (*porque: bueno dos meses no hice nada*) y modalizadores (*me levantaba como a las cuatro de la tarde*). Por otra parte, la brevedad de algunas construcciones se obtuvo a través de la omisión de los sujetos al recurrir al empleo de elipsis y anáforas.

Como ya se mencionó las medias expuestas corresponden al promedio global de las categorías; sin embargo, se considera importante señalar cuál fue la media más baja y más alta de cada conjunto a fin de tener una visión más completa de este parámetro, así pues, estos datos son expuestos a continuación. La argumentación escrita con la longitud clausular más baja tiene una media de 4,6 mientras que la más extensa es de 8,7; en cuanto a las narraciones escritas obtuvimos medias de 4,3 y 8,6 respectivamente. Por su parte, el promedio de palabras por cláusula más bajo en las argumentaciones orales es de 4,9 y de 8,4 para la más larga; concerniente a las narraciones orales, los promedios obtenidos van de 4,5 a 8,3. Como se aprecia, la diferencia entre categorías no es superlativa.

La presencia de una gran cantidad de cláusulas por sí solo no es indicador de una mayor o menor complejidad sintáctica, de ahí que resulta importante atender a otros parámetros como la manera en que estas estructuras sintácticas se vinculan unas con otras a fin de construir bloques de información o paquetes clausulares, tal como se aborda a continuación.

5.1.3 Paquetes clausulares

Como se ha mencionado reiteradamente, desde el enfoque discursivo-funcional el interés no recae únicamente en la cantidad de cláusulas, sino en la manera en que estas construcciones se vinculan en un discurso mediante un proceso denominado *packaging* (empaquetado) en donde se atiende a aspectos sintácticos, textuales y discursivos. En este apartado se presentan los datos correspondientes a los paquetes clausulares (PC's) encontrados en el corpus examinado.

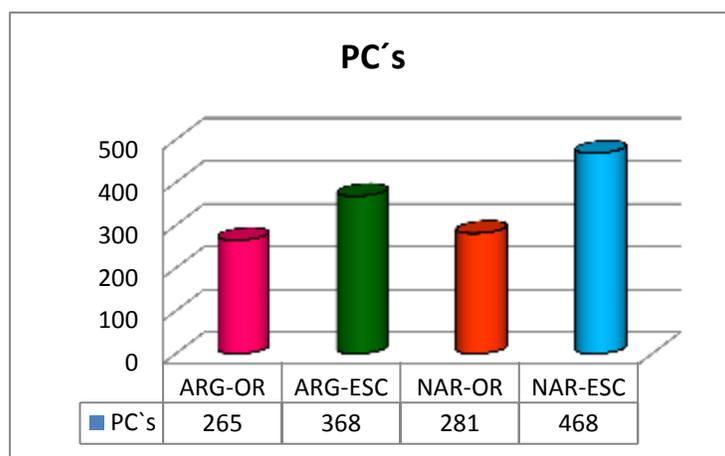


Ilustración 3. Cantidad de PC's por modalidad y secuencia.

Los resultados indican que las narraciones escritas (NAR-ESC) en conjunto sumaron una mayor cantidad de paquetes clausulares; en segunda posición tenemos a las argumentaciones escritas (ARG-ESC), que mantienen una diferencia de 100 con las primeras. En tercer lugar se ubican las narraciones orales (NAR-OR), que poseen 16 PC's más que las argumentaciones orales, que ocupan el último lugar con 265 paquetes. A nivel modalidad, destaca la diferencia de 187 paquetes entre las narraciones escritas y sus versiones habladas; por su parte, en el caso de las argumentaciones la diferencia es de 103 a favor de las escritas. Realizando el cotejo entre secuencias, se aprecia que los textos narrativos contienen mayor cantidad de PC's que los argumentativos.

En la tabla 20 se presentan las medias y desviaciones estándar de las categorías:

| Paquetes Clausulares | Argumentación | | Narración | |
|----------------------|---------------|---------|-----------|---------|
| | Oral | Escrita | Oral | Escrita |
| <i>Media</i> | 7.57 | 10.51 | 8.02 | 13.37 |
| <i>D. E.</i> | 3.56 | 4.82 | 3.54 | 6.07 |

Tabla 20. Promedio de PC`s y desviación estándar por modalidad y secuencia.

A partir de los datos expuestos, en la modalidad escrita la media asciende a 13,37 en las narraciones y a 10,51 en las argumentaciones, teniendo una diferencia de 2,86; mientras que en la oralidad, las variaciones numéricas no son tan significativas ni en las medias (0,45) ni en las desviaciones estándar (0,02). Estas cifras revelan una tendencia entre los participantes de construir sus discursos escritos con una mayor cantidad de paquetes clausulares a diferencia de sus intervenciones orales; aunque aún falta por analizar la longitud de estos bloques sintácticos y el índice de empaquetamiento, es decir, el número de cláusulas por PC.

En lo que concierne a datos particulares por modalidad y secuencia, la argumentación escrita con menor cantidad de PC`s es de 4 mientras que la más extensa es de 26; en cuanto a las narraciones escritas obtuvimos textos con un total de paquetes que van desde 4 hasta 28. Por su parte, tanto en las argumentaciones como en las narraciones orales los números oscilan entre 3 y 19 PC`s.

Respecto a la extensión de los paquetes, esta medida se calculó dividiendo el total de vocablos entre el número de PC`s, una vez obtenida la longitud de los bloques sintácticos de cada texto, estos valores se promediaron con la finalidad de tener datos generales para contrastar nuestras cuatro categorías:

| Longitud de los PC`s | Argumentación | | Narración | |
|----------------------|---------------|---------|-----------|---------|
| | Oral | Escrita | Oral | Escrita |
| <i>Media</i> | 33.62 | 24.28 | 27.44 | 17.59 |
| <i>DE</i> | 14.63 | 9.10 | 11.34 | 7.67 |

Tabla 21. Promedio de palabras y desviación estándar por PC`s de acuerdo a la modalidad y secuencia.

Las cifras de la tabla 21 son bastante relevantes y significativas ya que invierten las posiciones presentadas tanto en la tabla 20 como en la gráfica 3, así destaca el hecho de que, si bien las argumentaciones orales fueron las que menor cantidad de PC`s sumaron y promediaron, estos paquetes presentan mayor extensión que los de las otras categorías; por

el contrario, las narraciones escritas, que habían sumado y promediado mayor número de PC's, tienen bloques sintácticos con menor cantidad de palabras. Realizando el cotejo entre modalidades, los discursos orales poseen medias más altas que sus versiones escritas; mientras que a nivel secuencia, las argumentaciones superan a las narraciones.

Por último, con respecto a cifras individuales por modalidad y secuencia, la argumentación escrita con la longitud de empaquetamiento más baja tiene una media de 10,9 mientras que la más extensa es de 47; en cuanto a las narraciones escritas obtuvimos medias que van desde 8,96 hasta 38,25. Por su parte, el promedio de palabras por PC más bajo en las argumentaciones orales es de 6,19 y de 78 para la más larga; por último, concerniente a las narraciones orales, los promedios oscilan entre 10,64 y 64,25.

5.1.4 Índice de empaquetamiento

Como se ha mencionado, los paquetes clausulares (PC's) son unidades incrustadas en el texto, que pueden estar formadas por una, dos o más cláusulas conectadas mediante elementos (nexos) que explicitan relaciones de vinculación (Berman y Nir, 2009, 2010); así pues el índice de empaquetamiento corresponde al promedio de cláusulas por PC y se obtiene al dividir el total de cláusulas entre el total de paquetes. Los resultados de este parámetro se exponen seguidamente:

| Índice de empaquetamiento | Argumentación | | Narración | |
|---------------------------|---------------|---------|-----------|---------|
| | Oral | Escrita | Oral | Escrita |
| <i>Media</i> | 5.32 | 3.79 | 4.39 | 3.07 |
| <i>D. E.</i> | 2.16 | 1.48 | 1.46 | 1.17 |

Tabla 22. Promedio de cláusulas por PC's de acuerdo a la modalidad y secuencia.

Como se aprecia en la tabla 22, el grupo que presenta una mayor media de empaquetamiento es el de las ARG-OR, en segunda posición se encuentran las NAR-OR, que mantienen una diferencia de 0,93 con las primeras; en tercer lugar se ubican las ARG-ESC y por último tenemos a las NAR-ESC. A nivel modalidad, los discursos orales tienen más cláusulas por PC que sus versiones escritas; por otra parte, respecto a las secuencias, las argumentaciones superan a las narraciones al promediar un mayor índice de

empaquetamiento. Los resultados exhibidos en este apartado se ejemplifican a continuación con los textos (5), (6), (7) y (8)⁹⁸.

(5)

PC 1

1. H: yo pienso
2. **que** las consecuencias positivas **que** tuvo el covid
3. es
4. **que:** en algunos lugares unió muchas familias
5. **ya que** casi nunca tuvieron el tiempo de conocerse por el trabajo

PC2

6. y: en lo personal yo a mi familia descubrí muchas cosas de mis papás de mis hermanos (.)
7. **que** nunca me hubiera imaginado
8. **que:** que habían vivido o así
9. **porque** pues convivía todo el día con ellos (.)

El fragmento anterior corresponde a una argumentación oral producida por un alumno de dieciséis años de cuarto semestre de preparatoria. En el ejemplo, que desarrolla el tema de las consecuencias del covid-19, se presentan los dos primeros PC de su discurso, dentro de los cuales las cláusulas se vinculan mediante criterios sintácticos al cumplir funciones de complemento directo, circunstancial, atributo y subordinación adjetival; a nivel semántico se establecen relaciones de causa explicitadas por conectores (ya que, porque); por criterios temáticos, tenemos el mantenimiento de referentes (yo, covid, familia) mediante anáforas (me, mis, ellos), elipsis de sujeto (*convivía todo el día con ellos*) e hipónimos (papás, hermanos); por su parte, en términos discursivos, en un primer momento se introduce la operación de presentar un argumento general, que, en el segundo paquete, se ejemplifica a partir de una experiencia personal. Por último, tomando en consideración algunos aspectos prosódicos, podemos interpretar la conjunción y con la que se inicia el segundo PC como una marca de ilación propia de la oralidad y no como un conector aditivo que une estructuras copulativas, dicha interpretación nos permite delimitar dónde finaliza un paquete e inicia el siguiente.

Por otra parte, en (6) tenemos una argumentación sobre la ineficacia de las clases en línea. El fragmento fue escrito por una estudiante de dieciséis años perteneciente al cuarto

⁹⁸ En negritas se destacan los conectores que introducen estructuras subordinadas y complementos.

semestre. En este ejemplo las cláusulas se integran mediante nexos encargados de explicitar subordinación (*que hubo un retraso*) y relaciones semánticas de causa (*ya que yo contaba con lo necesario*), finalidad (*para poder dar una buena educación*) y adición (*y en mi escuela también*). Discursivamente, en PC1 se desarrolla la operación de tomar un posicionamiento y presentar un argumento general en contra de las clases virtuales, por su parte, en PC2 la participante narra su experiencia personal en el tema. Estas ideas se delimitan mediante el adecuado empleo de signos de puntuación, los cuales, en algunos casos, también contribuyen a determinar la extensión de los paquetes.

(6)

PC1

1. Yo creo
2. **que** hubo un retraso,
3. **pues** en muchas escuelas no contaban con los materiales e ingresos suficientes
4. **para** poder dar una buena educación.

PC2

5. **En mi caso**, pude tener una buena educación a través de los dispositivos,
6. **ya que** yo contaba con lo necesario
7. **y** en mi escuela también [*contaban con lo necesario*].

Por otro lado, en (7) tenemos una narración oral elaborada por un alumno de dieciséis años perteneciente al segundo semestre. El ejemplo en su totalidad posee una media de 4,13 cláusulas por PC, el cual es bastante parecido al promedio global de las NAR-OR (4,39).

(7)

PC1

1. yo quería como salir a correr
2. jugar fútbol o así
3. **y** mi mamá pues no me dejaba

PC2

4. **y**: al principio pues: pues decía
5. no pues está bien
6. estoy aquí en mi casa
7. nadie me molesta
8. **pero** ya al final: (.) los últimos meses sí se me hicieron más complicados
9. **porque** siento
10. **que**: era más así
11. **como que** me la pasé encerrado

12. **y** era como un aburrimiento así una desesperación

Como se puede apreciar, en el fragmento anterior se evidencia una mayor variación en cuanto al número de cláusulas por PC, lo cual fue característico de los discursos orales, es decir, en el habla encontramos una desproporción en los empaquetamientos, así había paquetes con pocas cláusulas mientras que otros presentaban una cantidad considerable; asimismo, si bien en la oralidad hubo una tendencia a elaborar discursos con menor cantidad de PC`s, estos presentaron mayor cantidad de cláusulas en su interior.

Retornando a nuestro ejemplo, en (7) tenemos una narración sobre la manera en qué el participante sobrellevó el confinamiento. En este fragmento, además del empleo de nexos (3, 8, 9, 10, 11 y 12) y el mantenimiento referencial, el hablante hace uso de otros recursos de empaquetamiento tal es el caso del discurso directo (5, 6 y 7).

Por su parte, el siguiente fragmento corresponde a una narración escrita por un alumno de diecinueve años de cuarto semestre. El promedio de empaquetamiento de este ejemplo (3,3) es casi similar a la media global de las NAR-ES (3,07). Aquí también se constata una preferencia de emplear nexos subordinantes (3, 4, 6 y 7) sobre los coordinantes (8) para vincular las construcciones sintácticas; de igual manera, se destaca la presencia de una endotaxis que cumple una función explicativa (*desde pequeño me salía a las retas de fut*).

(8)

PC1

1. toda mi vida yo la pasaba en la calle
2. (desde pequeño me salía a las retas de fut)⁹⁹
3. **entonces** fue algo
4. **que** me causó problemas a mí.

PC2

5. **Aunque** siento
6. **que** para muchos otros fue algo beneficioso
7. **porque** hubo más oportunidades de estar con la familia
8. **y** seguir creciendo,

Por último, con respecto a datos particulares por modalidad y secuencia, la argumentación escrita con el índice de empaquetamiento más bajo tiene una media de 1,7 mientras que la

⁹⁹ Los paréntesis son del autor de la narración.

más alta es de 7,8; en cuanto a las narraciones escritas obtuvimos índices que van desde 1,4 hasta 6,5. Por su parte, el promedio de empaquetamiento más bajo en las argumentaciones orales es de 2,7 y de 11,5 para el más alto; por último, concerniente a las narraciones orales, los índices oscilan entre 1,7 y 7,8.

5.1.5 Relaciones interclausulares

Con el objetivo de profundizar aún más en el empaquetamiento, el presente apartado describe los tipos de relaciones sintácticas encontradas en el corpus analizado. De acuerdo al enfoque seguido, dichas vinculaciones pueden ser de cinco tipos: isotaxis (ISO), parataxis simétrica (PAR-S), parataxis asimétrica (PAR-A), hipotaxis (HIPO) y endotaxis (ENDO), los resultados de este parámetro se muestran a continuación:

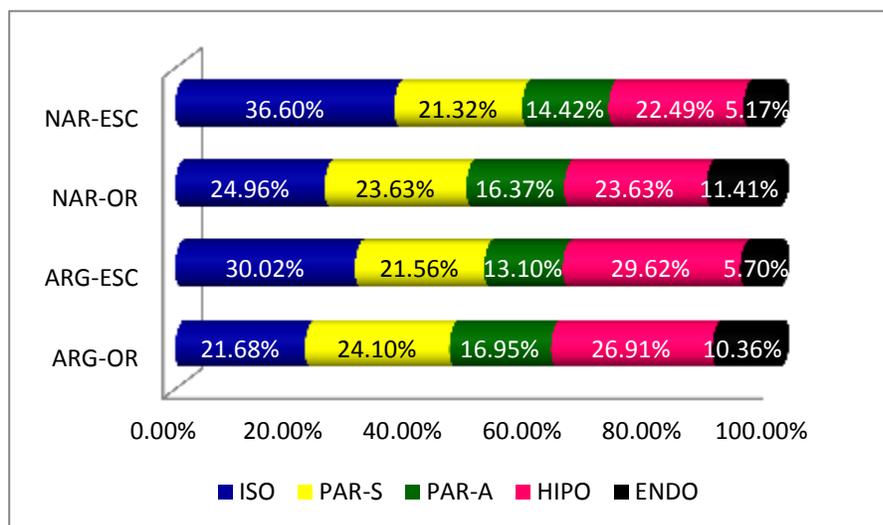


Ilustración 4. Porcentaje de relaciones interclausulares por modalidad y secuencia.

De acuerdo a la gráfica, en las cuatro categorías destaca el predominio de relaciones isotácticas e hipotácticas, en tercer y cuarto lugar se sitúan la parataxis simétrica y asimétrica respectivamente mientras que la endotaxis apareció con menor frecuencia. Para un análisis más detallado de los cinco tipos de relaciones interclausulares, se presenta la siguiente tabla:

| MODALIDAD Y SECUENCIA | | RELACIONES INTERCLAUSULARES | | | | |
|-----------------------|--------------|-----------------------------|------------|------------|------------|------------|
| | | ISO | PAR-S | PAR-A | HIPO | ENDO |
| ARG-ESC | <i>Media</i> | 10.5 | 7.57 | 4.6 | 10.4 | 2 |
| | <i>D. E.</i> | 5.04 | 3.84 | 3.06 | 3.87 | 1.76 |
| | Total | 369 | 265 | 161 | 364 | 70 |
| ARG-OR | <i>Media</i> | 7.71 | 8.57 | 6.03 | 9.57 | 3.69 |
| | <i>D. E.</i> | 3.74 | 4.82 | 4.10 | 5.89 | 3.07 |
| | Total | 270 | 300 | 211 | 335 | 129 |
| NAR-ESC | <i>Media</i> | 13.34 | 7.77 | 5.26 | 8.2 | 1.89 |
| | <i>D. E.</i> | 6.07 | 4.13 | 4.29 | 4.05 | 2.19 |
| | Total | 467 | 272 | 184 | 287 | 66 |
| NAR-OR | <i>Media</i> | 8.06 | 7.63 | 5.29 | 7.63 | 3.69 |
| | <i>D. E.</i> | 3.54 | 3.30 | 4.19 | 4.49 | 2.45 |
| | Total | 282 | 267 | 185 | 267 | 129 |

Tabla 23. Promedio, D. E. y total de relaciones interclausulares por modalidad y secuencia.

Conforme a la tabla 23, en las argumentaciones escritas llama la atención la escasa diferencia entre la cantidad de cláusulas isotácticas e hipotácticas, lo cual se ve reflejado en las medias en donde los valores son casi similares (ISO = 10,5; HIPO = 10,4), por el contrario, es en las desviaciones estándar en donde se perciben las disimilitudes (ISO = 5,04; HIPO 3,87). Por su parte, en las argumentaciones orales se dio mayor preferencia al empleo de hipotaxis y de parataxis simétrica, al cotejar las medias de estos dos tipos de construcciones podemos apreciar que las primeras superan a las segundas sólo por una cláusula (HIPO = 9,57; PAR-S = 8,57).

Con relación a las narraciones escritas, se evidencia un mayor empleo de estructuras isotácticas, cuyo promedio de cláusulas difiere 5,14 de las hipotácticas y 5,57 de las paratácticas simétricas. Respecto a las narraciones orales, estas exhiben una mayor homogeneidad en cuanto al tipo de vinculación clausular utilizada, en específico en el empleo de isotaxis, parataxis simétrica e hipotaxis, lo cual se refleja en el contraste de las medias (ISO = 8,06; PAR-S = 7,63; HIPO = 7,63), que presentan una diferencia de 0,43.

Al cotejar los resultados a nivel modalidad, resalta la cantidad de cláusulas endotácticas en las ARG-OR y NAR-OR, las cuales presentaron casi el doble de estructuras incrustadas que sus versiones escritas, esto se debe principalmente a que el habla favorece la interrupción del discurso a fin de añadir alguna aclaración, explicación o información adicional. Por otra

parte, resulta relevante que los textos escritos posean medias más altas de isotaxis, sobre todo si se toma en cuenta la idea preconcebida de que la escritura se caracteriza por la presencia de construcciones sintácticas más complejas y elaboradas, al contrario de la oralidad, cuya sintaxis tiende a ser concatenada con estructuras más simples y reducidas.

Por otro lado, el contraste entre secuencias, tal como se esperaba, revela una mayor presencia de subordinación en las argumentaciones que en las narraciones. Por último, resulta relevante que la relación interclausular menos utilizada sea la de parataxis asimétrica ya que, como se recordará, en este grupo se incluyen las subordinadas sustantivas en función de complemento directo, atributo y de régimen preposicional, por lo que se esperaría una mayor frecuencia en su uso. A fin de tener un panorama completo sobre cómo los participantes empaquetan la información para construir diferentes tipos de textos, los resultados de cada tipo de relación clausular se abordan por separado en los siguientes apartados.

5.1.5.1 Isotaxis

La isotaxis refiere dos tipos de estructuras sintácticas: cláusulas únicas (CU) y principales (CP). Las primeras son autónomas y asidénticas, es decir, no se vinculan con otras estructuras mediante nexos ni mantienen relaciones de dependencia con cláusulas anteriores o posteriores. Por otro lado, tenemos las principales que inician o introducen un paquete clausular por lo que establecen relaciones de adyacencia o incrustación con otras construcciones, que a su vez, mantienen una relación de dependencia con la principal. La gráfica 5 da cuenta de los resultados de este tipo de relación interclausular:

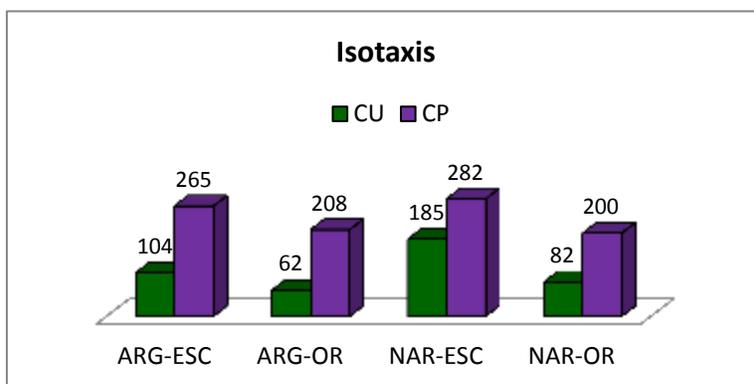


Ilustración 5. Total de cláusulas únicas y principales por modalidad y secuencia.

Como se aprecia, en las cuatro categorías predominaron las cláusulas principales (CP) sobre las únicas (CU); así en las ARG-ESC la diferencia entre ambos tipos de construcción es de 161, mientras que en las ARG-OR es de 146; por su parte, en las NAR-ESC difieren por 97 cláusulas, en cambio en las NAR-OR la disparidad es de 118. De esta manera, en tres de los cuatro casos (ARG-ESC, ARG-OR y NAR-OR) las CP corresponden a más del 70% del total de cláusulas isotácticas, siendo las narraciones escritas en donde el porcentaje de las CP se reduce a 60,39% contra 39,61% de las CU. Para un análisis más detallado se muestra la siguiente tabla:

| MODALIDAD Y SECUENCIA | | ISOTAXIS | |
|-----------------------|--------------|----------|------|
| | | CU | CP |
| ARG-ESC | <i>Media</i> | 2.97 | 7.57 |
| | <i>D. E.</i> | 3.19 | 2.77 |
| ARG-OR | <i>Media</i> | 1.77 | 5.94 |
| | <i>D. E.</i> | 1.91 | 2.76 |
| NAR-ESC | <i>Media</i> | 5.28 | 8.05 |
| | <i>D. E.</i> | 3.92 | 4.06 |
| NAR-OR | <i>Media</i> | 2.34 | 5.71 |
| | <i>D. E.</i> | 2.7 | 2.01 |

Tabla 24. Promedio y D. E. de cláusulas isotácticas por modalidad y secuencia.

Con base en los datos, las narraciones (ESC = 5,28; OR = 2,34) presentan un promedio más alto de cláusulas únicas que las argumentaciones (ESC = 2,97; OR = 1,77), pero estas últimas poseen medias de CP más elevadas. El cotejo a nivel modal sitúa a los textos escritos con promedios por encima de los discursos orales tanto en CU como en CP. Asimismo, como ya lo comentábamos en el apartado previo, resulta relevante la mayor presencia de CU en los textos escritos que en los orales; sin embargo, hay que tener en cuenta que en nuestro análisis se consideraron como cláusulas únicas los títulos (*¿La vacunación debería ser obligatoria?*; *¿Cómo era antes y después de la pandemia?*), incluso aunque se tratara en algunos casos de estructuras unimembres (*La eficacia o ineficacia de las clases en línea o por televisión*; *Último día antes de la cuarentena*). De esta manera 28 de las 104 CU de las ARG-ESC son títulos, lo cual equivale al 27% del total de CU; mientras que en las NAR-ESC la cantidad es de 27 (15%).

Por otra parte, también hay que recordar que en el caso de los discursos orales las fórmulas finales o codas se consideraron como estructuras independientes: *nada más*, *y ya*, *es todo*, *sería todo*; así en las ARG-OR encontramos 8 (13%) mientras que en las NAR-OR hay 11 (13,4%). Sin embargo, aun eliminando estas cláusulas, las muestras escritas siguen presentando una mayor cantidad de CU que las orales. Los resultados exhibidos en este subcapítulo se ejemplifican a continuación con los fragmentos (9), (10), (11) y (12):

(9) Se manejaban las clases por las plataformas Zoom, Google Meet, Teams, // así como también [*se manejaban*]¹⁰⁰ algunas otras alternativas, como los programas de televisión de “Aprendizaje en casa”. // Hoy en día, los adolescentes sobre todo, son más propensos a una distracción rápida. // En los casos más comunes, la mayor distracción, [*es*] la tecnología, ya sea en el teléfono, la computadora, la tableta, la TV, etc. (P7M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC)¹⁰¹.

(10) *El día empezó normal a todos los otros días de mi vida. // **Me levanté ligeramente más tarde de lo necesario** para llegar a tiempo a la escuela // **me cambié al uniforme de diario** y fui a desayunar* (P16M15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC)¹⁰².

(11) [...] *hay muchas fallas de internet // se satura la red eh: // hay que estar desconectando los módems eh // si te sacan de una clase o sea que te salgas del internet **está muy complicado** volverse a meter mmm*: (P5M16_16-02-2023_2DO_ARG-OR).

(12) *el peor día del confinamiento fue un día en la madrugada // **eh: estaba dormida** y de la nada comenzó a sonar el teléfono en la habitación de mis abuelitos (.) // eh: respondimos la llamada // era una tía eh: // su papá estaba muy mal // ellas tenían que salir // su mi tía estaba muy muy desesperada* (P6M15_16-02-2023_2DO_NAR-OR).

En (9) tenemos una argumentación escrita con varias cláusulas únicas, que se separan con barras dobles. En el fragmento propuesto, la participante mostró una preferencia por desarrollar algunas de sus ideas en una sola estructura sin vincular sintácticamente unas cláusulas con otras y separándolas con puntos y seguido; sin embargo, como podemos percibir, estas construcciones se destacan por ser largas y tener varios adjuntos o complementos circunstanciales a nivel sintagma; además, resalta la última cláusula al presentar una elipsis verbal que se explicita por el uso de la coma, lo cual demuestra cierto dominio en el empleo de los signos de puntuación.

Por su parte, en (10) exponemos una narración escrita que comienza con una CU (cursivas), que cumple la función discursiva de introducir y resumir el inicio de la historia;

¹⁰⁰ Las cursivas entre corchetes refieren elipsis verbales.

¹⁰¹ Recuérdese que a fin de mantener el anonimato a cada texto se asignó un código de identificación que corresponde a un número, la inicial del sexo del participante (M o H), edad, fecha de recopilación, grado escolar (2DO o 4TO semestre), secuencia (NAR o ARG) y modalidad (OR o ESC).

¹⁰² A partir de este ejemplo las cláusulas únicas se resaltan en cursivas y las principales en negritas.

posteriormente tenemos dos cláusulas principales (negritas) que encabezan dos paquetes, la primera se vincula con una cláusula de finalidad (*para llegar a tiempo a la escuela*) mientras que la segunda se relaciona con una coordinada copulativa (*y fui a desayunar*).

Por otro lado, el fragmento en (11), que corresponde a una argumentación oral, presenta tres CU y una CP; a nivel sintáctico las cláusulas son libres ya que no hay un nexo que las vincule entre sí; sin embargo, a nivel discursivo y temático forman parte de un mismo paquete clausular al abordar la operación de ejemplificar las dificultades técnicas de tomar clases en línea. Lo mismo ocurre en (12), al final de este ejemplo hay varios enunciados que se suceden unos a otros sin mantener una relación de dependencia entre ellos, de modo que sintácticamente corresponden a cláusulas únicas, pero discursivamente hablando podemos integrarlos en un mismo paquete al formar parte de la misma secuencia narrativa. En ambos casos asistimos a una sintaxis concatenada muy característica de la oralidad debido al poco o nulo tiempo de planificación, de ahí la frecuente aparición de la interjección *eh* como marca de ilación a la que se recurre para “ganar tiempo” y pensar en lo que se dirá.

Asimismo, en los dos últimos fragmentos hay una CP, en (11) la estructura principal (*está muy complicado*) subordina a dos cláusulas anteriores, una condicional (*si te sacan de una clase*) y una endotáctica explicativa (*o sea que te salgas del internet*), y a una posterior (*volverse a meter*); en cambio en (12) la CP (*eh: estaba dormida*) se une a una coordinada copulativa (*y de la nada comenzó a sonar el teléfono en la habitación de mis abuelitos*).

Como podemos ver, en relación a la isotaxis, los participantes elaboran sus discursos haciendo uso indistinto de cláusulas únicas y principales, consideramos que el predominio de una u otra depende más de la secuencia a desarrollar que de la modalidad. De esta forma, en las narraciones, la secuencialidad de las acciones puede manifestarse en la conjugación de los verbos, el empleo de los signos de puntuación (escritura) y fenómenos de hesitación como las pausas, los alargamientos y los marcadores metadiscursivos de ilación (oralidad), debido a lo cual no siempre es necesario recurrir a nexos subordinantes. Por su parte, en las argumentaciones la toma de un posicionamiento, ya sea a favor o en contra de la temática abordada, precisa una serie de argumentos, cuya vinculación puede estar explicitada mediante nexos que señalan relaciones lógico-semánticas de causa,

consecuencia, finalidad, contraargumentación, etc., (*yo creo que fueron ineficaces porque: es importante tener como un contacto físico para poder aprender*).

5.1.5.2 Parataxis simétrica

Como se abordó en el apartado 2.2.2.2, la parataxis simétrica vincula cláusulas que mantienen una relación de igualdad o equivalencia marcada por una conjunción copulativa (pasaron otros dos meses **y** *salió la campaña de vacunación para los “rezagados”*; no puedes hablar con tus amigos **ni** *hablar con las niñas ni ligártelas*), adversativa (y:: pues yo en lo personal yo: no me la iba poner **pero** *pues al final me terminaron convenciendo*; bueno no se me complicaba **sino** *es que me daba flojera*) o disyuntiva (en las otras clases me ponía a ver Tik Tok **o** *me ponía a escuchar música*). Los resultados de esta relación interclausular se exhiben en la siguiente gráfica:

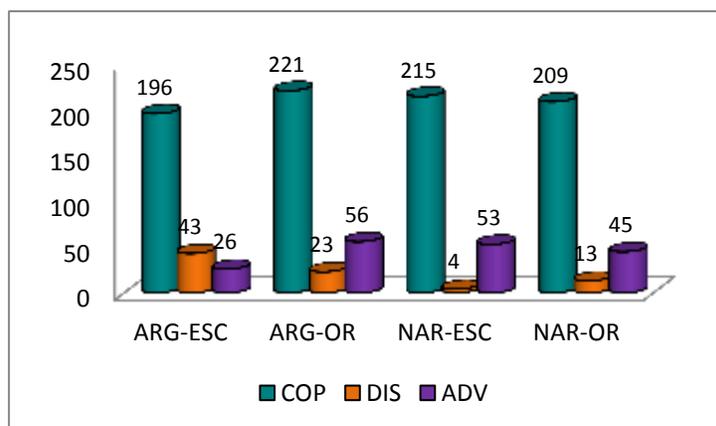


Ilustración 6. Tipos de cláusulas paratácticas simétricas según la modalidad y secuencia.

Conforme a la ilustración, en las cuatro categorías hubo un predominio de cláusulas copulativas (COP), este tipo de coordinada superó considerablemente a las otras dos. Respecto, a las adversativas (ADV), estas construcciones paratácticas ocuparon la segunda posición en frecuencia en tres de los cuatro casos; en cambio, las disyuntivas (DIS), a excepción de las ARG-ESC, fueron las estructuras a las que menos se recurrió. La distribución de estas cláusulas por discurso se expone en la siguiente tabla:

| MODALIDAD Y SECUENCIA | | PARATAXIS SIMÉTRICA | | |
|-----------------------|-------|---------------------|-------------|--------------|
| | | Copulativas | Disyuntivas | Adversativas |
| ARG-ESC | Media | 5.6 | 1.23 | 0.74 |
| | D. E. | 3.21 | 1.19 | 0.88 |
| ARG-OR | Media | 6.31 | 0.66 | 1.6 |
| | D. E. | 3.95 | 0.93 | 1.76 |
| NAR-ESC | Media | 6.14 | 0.11 | 1.51 |
| | D. E. | 3.43 | 0.4 | 1.7 |
| NAR-OR | Media | 5.97 | 0.38 | 1.29 |
| | D. E. | 2.8 | 0.6 | 1.38 |

Tabla 25. Promedio y D. E. de cláusulas paratácticas simétricas.

Como se observa, en las cuatro categorías el promedio de cláusulas copulativas ascienden a más de cinco; en cambio, las disyuntivas solo llegan a la media de una construcción por texto en las ARG-ESC (1,23); mientras que las adversativas superan el promedio de una cláusula por discurso en tres de los cuatro grupos (ARG-OR = 1,6; NAR-ESC = 1,51; NAR-OR = 1,29). La comparación entre secuencias evidencia una mayor presencia de parataxis simétrica en las ARG-OR que en las NAR-OR; al contrario, en la modalidad escrita la diferencia entre los modos de organización no es tan significativa en cuanto al total. Asimismo, de manera general, hay mayor presencia de los tres tipos de coordinadas en las argumentaciones, que en las narraciones, tal como se ejemplifica a continuación:

(13) [...] por ejemplo el virus se contagiaba de una manera rápida, **pero a diferencia de otras enfermedades mortales el virus tardaba en presentar síntomas** (P8H15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).

(14) Yo siento que la ineficiencia que hubo con las clases en línea debido a que es más fácil que no se asista a clases **o no se preste mucha atención, o igual surgen muchas dudas y era algo complicado poder aclararlas en la clase** (P2H19_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).

(15) [...] y: si (.) por ejemplo en presencial tienes alguna duda pues puedes recurrir a alguien más **pero en virtual como no conoces a nadie y pues no creo que puedas preguntarle a alguien si (.) tienes mucha pena o así pues no puedes y simplemente no aprendes nada** (P6M17_10-02-2023_4TO_ARG-OR).

(16) Mi último día antes en la pandemia fue en la secundaria **y como un día normal me salaba la primera clase me la sale y me puse a jugar futbol pero varios de mis compañeros llevaban cubrebocas y se cuidaban.** (P20H15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).

(17) [...] duré dos años con él **y voy a visitar a mi mamá y mi abuelito estaba enfermo y mi mamá me pidió el favor de llevarlo al doctor y entonces resultó que tenía covid y lo llevé a la casa y me traje a mi hermano a vivir conmigo y mi papá** (P23H16_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).

(18) [...] y: de hecho pues al final este: sí como que me puse a pensar tantito más **y dije** no pues él quisiera que yo le echará ganas acá **y en dos semana me la pasaba de: todo el día y me dormía diario en esas dos semanas a las cuatro de la madrugada** a hacer los trabajos y tareas (P18H17_13-02-2023_4TO_NAR-OR).

(19) también (.) pues la mayor parte y me incluyo de: los estudiantes ya sea que entraban a las clases en línea **pero no ponían atención o simplemente no entraban y usábamos distintas excusas** [risas] (P7M15_16-02-2023_2DO_ARG_OR).

(20) entonces cada día ibas **y: se supone** que a la misma hora te daban la clase de tu nivel **pero: muchas veces llegabas a esa hora y estaba la clase de otro nivel o estaba la mitad de la última o: no daban incluso tu clase y ya te quedabas sin clase ese día** (P10H16_16-02-2023_2DO_ARG-OR).

En los ejemplos expuestos se destacan en cursivas las estructuras coordinadas y en negritas las conjunciones que las introducen. Como se aprecia, en (13), (14) y (15) se recurrió a la parataxis simétrica para exponer contraargumentos, presentar varias opciones y enlazar los enunciados. Sin embargo, el uso de las primeras dos conjunciones aditivas (y) en (16) y la mayoría de los empleos en (17) pudieron haberse sustituido por comas así como por otras conjunciones o marcadores del discurso (después, así que, etc.), lo cual evidencia una deficiencia en el empleo de signos de puntuación y conexión por parte de los participantes. Esto último ocurrió tanto en los textos argumentativos como en los narrativos y resulta relevante puesto que se esperaría una mayor integración sintáctica en las redacciones dado que se cuenta con mayor tiempo para preparar y construir las producciones.

Por otra parte, la recurrente presencia de copulativas en la oralidad (18), como ya lo comentamos, se debe al poco tiempo que tiene el hablante para construir su discurso de ahí que tenga que recurrir a este nexos (así como a otros fenómenos de hesitación) para vincular sus enunciados, por lo que es más común encontrar textos con una sintaxis más agregativa, sobre todo si se trata de producciones espontáneas. Para finalizar este apartado, cabe destacar que los sujetos no se limitaron al empleo de un solo tipo de coordinada, sino que fueron frecuentes las combinaciones de estas, como se observa en (19) y (20) en donde tenemos construcciones adversativas, copulativas y disyuntivas.

5.1.5.3 Parataxis asimétrica

En el actual subcapítulo expondremos las cifras referentes a la presencia de parataxis asimétrica en el corpus analizado. Este tipo de relación se suscita entre cláusulas que mantienen cierto grado de dependencia, de tal manera que dichas estructuras requieren de

otra para su interpretación. Dentro de este grupo se incluyen las coordinadas con elipsis verbal así como las subordinadas sustantivas en función de complemento directo (CD), atributo (ATRI) y completo de régimen preposicional (C-RP)¹⁰³. Los datos obtenidos se agrupan en la gráfica 6:

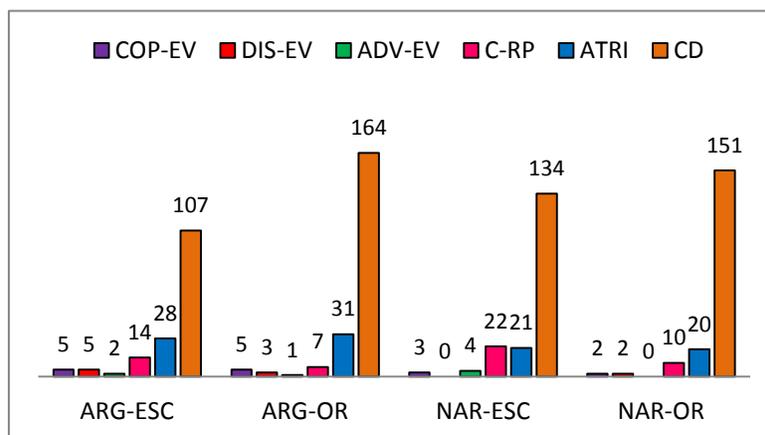


Ilustración 7. Tipos de cláusulas asimétricas por modalidad y secuencia.

En las cuatro categorías puede observarse un predominio en el empleo de construcciones en función de complemento directo (CD), estas estructuras corresponden al 66,4% del total de paratácticas asimétricas en las ARG-ESC; 77,7% en las ARG-OR; mientras que en las NAR-ESC abarcan el 72,8% y en las NAR-OR el 81,6%. El segundo tipo de cláusula más utilizada en la muestra fueron las de atributo (ATRI) seguido de las de complemento de régimen preposicional (C-RP), a excepción de las NAR-ESC en donde la posición de estos dos tipos de construcciones se invierte. Respecto a las coordinadas con elipsis verbal, destaca la escasa aparición de dichas cláusulas, así las copulativas elididas (COP-EV) apenas llegan a cinco en las ARG-ESC y ARG-OR, aparecen tres ocasiones en las NAR-ESC y dos en las NAR-OR. Por su parte, el número de las disyuntivas (DIS-EV) es de cinco en las ARG-ESC, tres en las ARG-OR, dos en las NAR-OR y ninguna en las ARG-ESC; mientras que las adversativas aparecen en cuatro ocasiones en las NAR-ESC, dos veces en las ARG-ESC, una en las ARG-OR y no fueron utilizadas en las NAR-OR. Lo abordado hasta aquí queda ejemplificado a continuación:

(21) mis conocimientos de la secundaria creo que es muy poco ya que me la pasaba salándomela y con la pandemia *[fue]* peor (P20H15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).

¹⁰³ Véase apartado 2.2.2.2.

(22) entonces: eh: en presencial hay varias cómo decirlo ↓ hay varias soluciones para esto **pero pues en el virtual no [hay]** (P6M17_10-02-2023_4TO_ARG-OR).

(23) porque para mí fue una fue como un padre **o [fue] hasta más que un padre** (P18H17_13-02-2023_4TO_NAR-OR).

(24) La verdad yo siento **que no funcionó para nada**; en las últimas clases fue un prefecto y nos dijo **que mañana no había clase**; Yo, extrañado pregunté, “**¿Hasta cuándo volveré a la escuela?**”¹⁰⁴.

(25) lo único bueno fue **que socializamos más con nuestra familia**; las consecuencias positivas que tuvo el covid es **que: en algunos lugares unió muchas familias**¹⁰⁵.

(26) y fue un momento realmente estresante, ya que **estuvimos** alrededor de cuatro horas **tratando de sacar su cuerpo de ahí**; obvio me **acostumbré a estar con mi tía**; yo pienso que también (.) te **ayudó a: mejorar como persona**¹⁰⁶.

Las cláusulas subrayadas en (21), (22) y (23) corresponden a una coordinada copulativa, adversativa y disyuntiva respectivamente, en los tres casos los verbos elididos pueden recuperarse fácilmente del cotexto. Como mencionamos, el número de estas construcciones fue reducido, de tal manera que el promedio por texto no llegó a uno en ninguna de las cuatro categorías; sin embargo, destaca la mayor presencia de coordinadas con elipsis verbal en las redacciones (ARG-ESC = 12; NAR-ESC = 7) que en las versiones orales (ARG-OR = 8; NAR-OR = 4), debido a las condiciones de inmediatez comunicativa se esperaría encontrar mayor cantidad en la oralidad ya que la sintaxis “incompleta” es una de sus características puesto que en la interacción cara a cara tiene mayor peso el aspecto semántico y pragmático que el sintáctico (Koch y Oesterreicher, 2007).

Por su parte, en (24) tenemos tres cláusulas en función de objeto directo, en los dos primeros casos este tipo de parataxis asimétrica se introduce con la conjunción subordinante *que*, mientras que en el último ejemplo se hace uso de las comillas para señalar discurso referido (“*¿Hasta cuándo volveré a la escuela?*”). En la muestra analizada hubo una prevalencia en el empleo de estas construcciones, así el promedio por texto en las ARG-ESC es de 3,05 mientras que en las ARG-OR es de 4,68; por su parte, en las NAR-ESC las medias ascienden a 3,82 y a 4,31 en las NAR-OR. La notable presencia de estas subordinadas sustantivas responde a una exigencia semántica por parte de verbos con

¹⁰⁴ P19H16_09-02-2023_2DO_ARG-ESC; P20H15_09-02-2023_2DO_NAR-OR; P10H16_09-02-2023_2DO_NAR-OR.

¹⁰⁵ P1M17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC; P3H16_10-02-2023_4TO_ARG-OR.

¹⁰⁶ P4H16_17-02-2023_4TO_NAR-OR; P2M15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC; P3H16_10-02-2023_4TO_ARG-OR.

carácter transitivo, en específico verbos dicendi y de pensamiento. Asimismo, se recurrió a estas estructuras para indicar discurso referido en secuencias dialógicas tanto en las narraciones como en las argumentaciones.

Concerniente a las estructuras atributivas, ejemplificadas en (25), al ser complementos de verbos copulativos (ser, estar y parecer) su frecuencia a nivel clausular fue muy baja, de tal manera que las medias no llegan a uno en ninguna de las cuatro categorías. Lo mismo ocurrió con los argumentos de régimen preposicional¹⁰⁷, que complementan a aquellos verbos que exigen un predicado encabezado por grupos preposicionales, tal como se observa en (26) con las cláusulas que expanden a los verbos *tratar de*, *acostumbrar a* y *ayudar a*. Por último, cabe señalar que en ambos complementos la preferencia se suscitó a nivel sintagma, más que clausular.

5.1.5.4 Hipotaxis

Como se abordó en el subcapítulo 2.2.2.3, las cláusulas hipotácticas son aquellas que mantienen relaciones de dependencia con otras. Dentro de este grupo se incluyen las subordinadas sustantivas (SUS), adjetivas (ADJ), adverbiales de modo (ADV-M), lugar (ADV-L) y tiempo (ADV-T) así como las estructuras que expresan nociones de causalidad (CAU), consecuencia (CONS), condición (COND), finalidad (FIN), concesión (CONC) y comparación (COMP). Los resultados de esta relación interclausular se exponen en la siguiente tabla:

| MODALIDAD Y SECUENCIA | | HIPOTAXIS | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------|-----------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | SUS | ADJ | CAU | CONS | COND | FIN | CONC | COMP | ADV-M | ADV-L | ADV-T |
| ARG-ESC | Media | 0.48 | 2.22 | 4 | 1.02 | 0.22 | 1.14 | 0.05 | 0.17 | 0.6 | 0.11 | 0.34 |
| | D. E. | 1.09 | 1.37 | 2.52 | 1.31 | 0.49 | 1.47 | 0.23 | 0.7 | 1.14 | 0.32 | 0.48 |
| | Total | 17 | 78 | 140 | 36 | 8 | 40 | 2 | 6 | 21 | 4 | 12 |
| | % del total | 4.67% | 21.42% | 38.46% | 9.89% | 2.19% | 10.98% | 0.55% | 1.64% | 5.77% | 1.10% | 3.29% |
| ARG-OR | Media | 0.28 | 2.02 | 3.62 | 1.02 | 0.11 | 0.91 | 0.11 | 0.34 | 0.8 | 0 | 0.31 |
| | D. E. | 0.57 | 1.94 | 2.64 | 1.2 | 0.32 | 1.26 | 0.4 | 0.68 | 1.25 | 0 | 0.63 |
| | Total | 10 | 71 | 127 | 36 | 4 | 32 | 4 | 12 | 28 | 0 | 11 |
| | % del total | 2.98% | 21.19% | 37.91% | 10.74% | 1.19% | 9.55% | 1.19% | 3.58% | 8.35% | 0 | 3.28% |
| NAR-ESC | Media | 0.34 | 1.31 | 2.74 | 0.62 | 0.02 | 0.74 | 0.14 | 0.2 | 0.8 | 0.14 | 1.11 |

¹⁰⁷ También llamado *suplemento* u *objeto preposicional* en términos de Alarcos Llorach (1999).

| | | | | | | | | | | | | |
|--------|--------------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|--------|
| | <i>D. E.</i> | 0.63 | 1.27 | 2.07 | 0.91 | 0.16 | 0.95 | 0.42 | 0.47 | 1.07 | 0.35 | 1.4 |
| | Total | 12 | 46 | 96 | 22 | 1 | 26 | 5 | 7 | 28 | 5 | 39 |
| | % del total | 4.18% | 16.02% | 33.44% | 7.66% | 0.34% | 9.06% | 1.74% | 2.43% | 9.75% | 1.74% | 13.59% |
| NAR-OR | <i>Media</i> | 0.25 | 1.6 | 2.88 | 0.74 | 0.05 | 0.31 | 0.11 | 0.05 | 0.94 | 0.08 | 0.57 |
| | <i>D. E.</i> | 0.65 | 1.61 | 2.42 | 1.22 | 0.23 | 0.58 | 0.4 | 0.23 | 1.32 | 0.28 | 1.01 |
| | Total | 9 | 56 | 101 | 26 | 2 | 11 | 4 | 2 | 33 | 3 | 20 |
| | % del total | 3.37% | 20.97% | 37.82% | 9.73% | 0.74% | 4.11% | 1.49% | 0.74% | 12.36% | 1.12% | 7.49% |

Tabla 26. Tipos de cláusulas hipotáticas por modalidad y secuencia.

Como se aprecia en la tabla, a excepción de las adverbiales de lugar en las argumentaciones orales, en el corpus examinado se destaca la presencia de mínimo una cláusula de cada tipo de relación hipotáctica. Lo anterior indica que los participantes recurren a diversas construcciones a nivel clausular para configurar relaciones lógico-semánticas que ayuden a desplegar la arquitectura sintáctica de sus textos.

Asimismo, de acuerdo con los resultados, los sujetos mostraron una preferencia por el empleo de hipotáticas causales, dichas estructuras superaron el treinta por ciento del total en las cuatro categorías. El cotejo entre secuencias sitúa a las argumentaciones (ARG-ESC = 4; ARG-OR = 3,62) por encima de las narraciones con medias más altas (NAR-ESC = 2,74; NAR-OR 2,88) en el uso de estas cláusulas. Como mencionamos anteriormente, el empleo de construcciones causales es característico de los textos argumentativos y narrativos, por lo que no resulta tan sorprendente que sea la estructura hipotáctica más empleada: *Tuve calificaciones muy bajas, pues nos dejaban mucha carga de trabajo; algunos ni siquiera estudiaban porque se quedaban dormidos; Las clases en línea no son para nada eficaces ya que hay una gran variedad de desventajas acerca de estas).*

El segundo tipo de hipotáctica más utilizada en las cuatro categorías fueron las adjetivas, las cuales mantienen una considerable diferencia con las causales (ARG-ESC 62; ARG-OR 56; NAR-ESC 50; NAR-OR 45). Las también denominadas cláusulas de relativo son las encargadas de aportar información explicativa o específica sobre los sustantivos o sintagmas nominales, por consiguiente, su constante aparición a nivel clausular era de esperarse en las cuatro categorías: *entonces comenzó una pandemia, la cual se fue extendiendo muy rápido por todo el mundo; pero también hay niños que se distraen muy rápido; afectó mucho la manera en la que las personas actuaban).* Como se observa, las medias de estas estructuras sintácticas son más altas en los textos argumentativos (ARG-

ESC = 2,22; NAR-OR = 2,02) que en los narrativos (NAR-ESC = 1.3; NAR-OR = 1,6), aunque todavía falta describir sus números en las construcciones endotácticas.

Respecto al tercer y cuarto tipo de hipotáctica más utilizada, en cada categoría hubo resultados diferentes, así en las ARG-ESC tenemos a las estructuras de finalidad con un promedio de 1,14 cláusulas por texto: *mucha gente no tenía el acceso **para poder comprar un dispositivo para poder atender las clases**; algunos se salieron de estudiar **para poder trabajar***). En cambio, la frecuencia de las consecutivas es de 1,02: *pero como no nos daban clases por videollamada **pues la mayoría de las veces no sabía lo que tenía que hacer**; Era rara la vez que nos daban clase en línea y solo duraban 30 min. o menos **por lo cual nadie aprendía nada***. Con ambas construcciones hipotácticas se contribuye a dar mayor peso o fuerza a los argumentos y se conduce a conclusiones coorientadas¹⁰⁸.

Respecto a las ARG-OR, se dio preferencia a las consecutivas, seguidas de las adverbiales de modo, con medias de 1,02 y 0,8 respectivamente: *nadie prendíamos las cámaras y el profesor consideró el setenta por ciento de la calificación el hecho de sólo prender la cámara [tos] **entonces** (.) pues la mayoría sacamos seis; porque no se me hace válido que los hayan pasado sin ellos haber puesto de su parte para ello*.

Por su parte, en las NAR-ESC, con medias de 1,11, sobresalen las adverbiales de tiempo. La temporalidad, como se abordó en el apartado 1.5.3, es un componente principal de la estructura interna de los textos narrativos: ***Cuando** sucedió lo de la pandemia yo me encontraba en 2do de secundaria; Este relato ocurrió hace ya dos años atrás **cuando** fue la primera campaña de vacunación*. El cuarto tipo de hipotáctica más empleada en esta categoría fueron las cláusulas de modo, cuyo promedio de aparición por texto es de 0,8: *pero también por otra parte me volví más rebelde y me sentí como si fuera una persona adulta; [...] al ver a un familiar sufrir de esa manera y llorar, gritando desesperado, rogándole a los doctores que lo mataran*.

En lo que toca a las NAR-OR, con medias de 0,94 y abarcando 12,36% del total de cláusulas hipotácticas, tenemos a las adverbiales de modo, que indican la manera en que se desarrolla el predicado: *pues* (.) *yo más que nada* (.) *pues*: *recuerdo que aguanté dos meses*

¹⁰⁸ Véase apartados 1.5.4 y 3.4.2.1.

estando encerrado este; [...] fácil nos tardamos como unas cuatro o cinco horas ahí nomás firmando papeles. En cuarta posición con un porcentaje de 9,73% y un promedio de 0,74 se ubican las consecutivas: ya no tenía como la oportunidad de estar con mis (.) pocos amigos que tenía entonces me hice muy cerrada. Ambos tipos de estructuras hipotácticas contribuyen a desplegar los acontecimientos y acciones de los textos narrativos.

Por último, en los textos argumentativos las cláusulas hipotácticas a las que menos se recurrió fueron las concesivas y las subordinadas de lugar; mientras que en los narrativos se emplearon con menor frecuencia las condicionales, comparativas y adverbiales de lugar. Esto último resulta relevante ya que la espacialidad forma parte de los componentes principales de la narración, por tanto se esperaría una mayor cantidad de cláusulas indicadoras del espacio en donde se desarrolla la acción verbal, su escaso empleo revela que los sujetos dieron preferencia a otros recursos sintácticos, como los sintagmas y los deícticos: hay un bosque pues todo el día en el bosque nada más estando ahí entre amigos puras risas.

5.1.5.5 Endotaxis

La endotaxis refiere un proceso en donde las cláusulas, a diferencia de las hipotácticas, no aparecen antes o después de la principal, sino que se encuentran incrustadas o anidadas en su interior, a modo de incisos. En este grupo se incluyen las cláusulas mencionadas en el apartado anterior y las denominadas endotácticas reparadoras. Los resultados de este tipo de relación interclausular se exponen a continuación¹⁰⁹:

| MODALIDAD Y SECUENCIA | | ENDOTAXIS | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------|-----------|-------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | | REP | SUS | ADJ | CAU | COND | FIN | CONC | ADV-M | ADV-L | ADV-T |
| ARG-ESC | Media | 0.28 | 0.02 | 0.91 | 0.17 | 0.2 | 0 | 0.02 | 0.05 | 0 | 0.31 |
| | D. E. | 0.57 | 0.16 | 1.19 | 0.38 | 0.4 | 0 | 0.16 | 0.23 | 0 | 0.58 |
| | Total | 10 | 1 | 32 | 6 | 7 | 0 | 1 | 2 | 0 | 11 |
| | % del total | 14.28% | 1.42% | 45.71% | 8.57% | 10% | 0% | 1.42% | 2.85% | 0% | 15.71% |
| ARG-OR | Media | 1.82 | 0 | 0.91 | 0.17 | 0.37 | 0.02 | 0.08 | 0 | 0.02 | 0.25 |
| | D. E. | 1.63 | 0 | 1.52 | 0.61 | 0.59 | 0.16 | 0.37 | 0 | 0.16 | 0.61 |
| | Total | 64 | 0 | 32 | 6 | 13 | 1 | 3 | 0 | 1 | 9 |
| | % del total | 49.61% | 0% | 24.80% | 4.65% | 10.07% | 0.77% | 2.32% | 0% | 0.77% | 6.97% |

¹⁰⁹ Cabe señalar que en la tabla no se incluyeron a las comparativas y consecutivas ya que en el corpus no encontramos estas estructuras en posición incrustada.

| | | | | | | | | | | | |
|---------|-------------|--------|-------|--------|-------|-------|----|-------|-------|-------|--------|
| NAR-ESC | Media | 0.31 | 0 | 0.8 | 0.17 | 0.02 | 0 | 0.02 | 0.14 | 0 | 0.4 |
| | D. E. | 0.79 | 0 | 1.25 | 0.38 | 0.16 | 0 | 0.16 | 0.35 | 0 | 0.69 |
| | Total | 11 | 0 | 28 | 6 | 1 | 0 | 1 | 5 | 0 | 14 |
| | % del total | 16.67% | 0% | 42.42% | 9.09% | 1.51% | 0% | 1.51% | 7.57% | 0% | 21.21% |
| NAR-OR | Media | 2.14 | 0.02 | 0.57 | 0.2 | 0.14 | 0 | 0.02 | 0 | 0.02 | 0.54 |
| | D. E. | 1.76 | 0.16 | 1.11 | 0.47 | 0.42 | 0 | 0.16 | 0 | 0.16 | 0.7 |
| | Total | 75 | 1 | 20 | 7 | 5 | 0 | 1 | 0 | 1 | 19 |
| | % del total | 58.13% | 0.77% | 15.50% | 5.42% | 3.87% | 0% | 0.77% | 0% | 0.77% | 14.72% |

Tabla 27. Tipos de cláusulas endotácticas por modalidad y secuencia.

En los discursos orales se dio preferencia a las cláusulas reparadoras o explicativas, así en las argumentaciones estas estructuras abarcan casi la mitad del total de endotácticas, mientras que en las narraciones comprenden el 58,13%. La construcción en proceso y el poco tiempo de planeación propician la interrupción momentánea del discurso a fin de añadir información que, por un lado, puede exponer la manera en que el hablante despliega su proceso de enunciación, de manera que no aporta al desarrollo del contenido del discurso; o, por otro lado, se puede tratar de información complementaria que se considera necesaria añadir antes de continuar con la enunciación: [...] *estaba ahí en la computadora escuchando la: la ceremonia vaya (.) entonces este cómo se llama pues fue el peor día; [...] en: las mayorías de las veces [risas] sí me distraía haciendo otras cosas o: viendo a: no sé a mí hermanito jugar; [...] todo ese mes fue como el más difícil para todos ya que: en tenemos una panadería en mi casa y: mis abuelitos se enfermaron.*

En cambio, en las redacciones prevalecieron las cláusulas adjetivas superando el cuarenta por ciento en ambas secuencias. Debido a su función de explicar o aclarar alguna cualidad o aspecto del antecedente, estas construcciones sintácticas suelen emplearse con regularidad de manera parentética en la escritura: [...] *ya que los temas que se debieron de ver en el año que estaban cursando en pandemia se desconocían por parte de los alumnos; [...] el segundo gran problema que tuvimos fue...; Algo que fue malo fue que en la escuela hacíamos partidos de fútbol contra los del B.*

Respecto al segundo tipo de endotáctica más utilizada en el corpus, en los discursos orales sobresalen las cláusulas de relativo abarcando el 24,8% en las argumentaciones y el 15,5% en las narraciones: *y en: en lo que es a: aprende en casa que era el programa de televisión para mí eso sinceramente no servía para absolutamente nada; pues (.) yo creo que una*

*anécdota **que tengo** de cuando empezó el covid. En cuanto a la escritura, preponderan las adverbiales de tiempo, que comprenden el 15,71% en los textos argumentativos y el 21,21% en los narrativos: *En mi caso, al principio de la pandemia yo pensaba que era un juego o invento del gobierno, y cuando salió la primera campaña de vacunación yo no quería ponérmela; existió mucha ineficacia en el aspecto de clases en línea, provocando que, al regresar a clases presenciales, el nivel de educación fue muy bajo.**

Concerniente al tercer tipo de cláusula más empleada, en la modalidad oral hubo resultados disímiles, de esta manera en las narraciones destacan las adverbiales de tiempo con medias de 0,54: *me acuerdo que cuando fui a entrenar iba en la combi todavía y pues ya mucha gente ya no traía cubrebocas.* Mientras que en las ARG-OR tenemos a las condicionales con un promedio de 0,37 por texto: *pienso que el estar vaya si cumpliste el requerimiento de estar encerrado en confinamiento siento que: sí te pudo haber afectado por: diversas razones.* Por su parte, en las redacciones resaltan las endotácticas reparadoras o explicativas, las cuales en su mayoría fueron remarcadas con paréntesis por los participantes: *Así pasó un tiempo y esperé a ver qué pasaba (cosa que me arrepiento de haber hecho) hasta que me dio COVID 19; pero como no pasó (cosa que todos ya sabíamos que iba a pasar) estaban decepcionadas; gracias a que el último comentario sobre algo así no pasó (hablo del meteorito) dije “se están espantando por nada”.*

En lo que toca a los tipos de cláusulas que no se utilizaron en posición incrustada, además de las comparativas y consecutivas, en la modalidad escrita no encontramos endotácticas de lugar ni de finalidad; por su parte, en las ARG-OR no hubo sustantivas ni adverbiales de modo; estas últimas junto con las de finalidad tampoco aparecieron en las NAR-OR.

Por otra parte, el cotejo entre secuencias, eliminando a las endotácticas reparadoras, sitúa a los textos argumentativos por encima de los narrativos con mayor cantidad de cláusulas anidadas. Esto último era lo esperado dado que se considera que la hipotaxis y la endotaxis aparecen con mayor frecuencia en textos asociados con el conocimiento, como los argumentativos y los explicativos. Por otro lado, a nivel modalidad, las argumentaciones orales superan a sus versiones escritas; por el contrario, en las narraciones el resultado es inverso, aunque la diferencia no es tan significativa.

Como se abordó en el apartado 5.1.5, la relación interclausular endotáctica es la que se presentó con menor frecuencia en la muestra analizada, en parte esto se debe a que este tipo de vinculación no apareció en todos los discursos, de tal manera que de los 140 textos analizados, que corresponden a la submuestra total, 25 carecían de endotaxis (9 ARG-ESC, 11 NAR-ESC, 2 ARG-OR, 3 NAR-OR) y en 30 sólo había una cláusula endotáctica; en cambio, la parataxis simétrica no fue encontrada en 2, mientras que 6 textos no poseían estructuras asimétricas. Por el contrario, la isotaxis e hipotaxis estuvieron presentes en toda la muestra.

A pesar de que las cifras son bajas en comparación con las otras relaciones interclausulares, resulta relevante la presencia de mínimo una endotaxis en el 82,14% de los textos, ya que se considera que su empleo, por un lado, conlleva un desarrollo sintáctico superior en la construcción de los discursos y, por otra parte, en la interpretación de los mismos, implica un mayor esfuerzo cognitivo para los receptores. De ahí que su uso sea un indicador de cierta madurez sintáctica por parte de los participantes.

En otro orden de ideas, si bien en los últimos cinco apartados hemos expuesto por separado las relaciones interclausulares, cabe destacar que en su mayoría asistimos a discursos contruidos con paquetes cuyas cláusulas mantienen diferentes tipos de relaciones dando como resultado una sintaxis que puede ser más o menos agregativa o integrativa:

(27)

PC1

La clases en línea no son buenas [ISOCP] **para** aprender [HIPOFIN], **ya que** fácilmente te podrías distraer [HIPOCAU] **o** muchos no tenían el método [PAR-S-DIS] **para** hacerlo [HIPOFIN].

PC2

Uno de los métodos // (**que** creo [ENDOREP]) **que** no servían para nada [ENDOAdj] // son las clases por televisión [ISOCP] **ya que** había veces [HIPOCAU] **que** no explicaron cosas útiles [HIPOADJ] **y** otro método es [PAR-S-COP] **la cual** los maestros nomás te envían los trabajos [HIPOADJ] **y** a veces ni te explicaban [PAR-S-COP] cómo los tenías que hacer [PAR-A-OD] **o** también **lo que** me pasaba [HIPOADJ] era [PAR-S-DIS] **que** se las enviaba [PAR-A-ATRI] **y** decían [PAR-S-COP] **que** no las recibían [PAR-A-OD] **por eso** no aprendiste realmente nada en las clases en línea [HIPOCAU].

P22H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC.

En (27) tenemos los dos primeros paquetes clausulares de una argumentación escrita sobre la ineficacia de las clases en línea y por televisión, entre corchetes se señala el tipo de relación y en negritas se resaltan los nexos. En el primer PC hay cinco estructuras, una cláusula principal (ISOCP) que subordina dos hipotáticas de finalidad (HIPOFIN), una de causa (HIPOCAU) y una paratáctica simétrica disyuntiva (PAR-S-DIS). Este primer paquete sirve para introducir el tema, tomar un posicionamiento y presentar dos argumentos contra la enseñanza virtual.

Por su parte, en PC2 hay quince cláusulas que se vinculan mediante nexos subordinantes (que, la cual, lo que, ya que, por eso) y coordinantes (y, o) que explicitan relaciones de causa, adición (PAR-S-COP) y disyunción, introducen estructuras en función de objeto directo (PAR-A-OD), atributo (PAR-A-ATRI) o subordinadas adjetivas (HIPOADJ); asimismo, se presentan dos cláusulas endotáticas, separadas con barras dobles, una adjetiva (ENDOADJ) y una reparadora (ENDOREP) que tiene una función modalizadora. En este PC se mencionan varias alternativas educativas y algunas de sus principales objeciones así como una experiencia personal.

Dejando de lado algunas faltas de concordancia (*otro método es la cual*) y los diferentes cambios en la voz narrativa y los tiempos verbales, podemos ver que el participante recurrió a los cinco tipos de relaciones interclausulares en las primeras veinte cláusulas de su redacción; de igual manera, como se abordará con más detenimiento en el siguiente apartado, estas estructuras no están en el mismo nivel jerárquico, sino que unas se subordinan a la principal mientras que otras se mantienen en el mismo nivel paratáctico que la ISOCP, dando como resultado un alto índice de empaquetamiento.

Sin embargo, consideramos que, a pesar de la cantidad y variedad de cláusulas, las ideas en el segundo paquete pudieron haberse separado con signos de puntuación en lugar de conjunciones copulativas y disyuntivas (*no explicaron cosas útiles y otro método es; cómo los tenías que hacer o también lo que me pasaba*), de este modo, tendríamos un texto mejor logrado, aunque tampoco hay que olvidar que el corpus corresponde a discursos producidos en una situación de inmediatez comunicativa, es decir, son textos no planificados.

5.1.6 Niveles de subordinación

Como se mencionó en el apartado teórico, el fenómeno que nos ocupa también se ha estudiado a partir de los niveles de subordinación o jerarquía, a saber, el grado en que las cláusulas se incluyen unas dentro de otras, de modo que entre más niveles haya en un texto se considera que es más complejo al poseer un alto grado de integración sintáctica. Los resultados de este parámetro de medición de la complejidad se muestran a continuación:

| Cantidad de cláusulas por nivel | | | | |
|---------------------------------|---------------|---------|-----------|---------|
| Niveles de Subordinación | Argumentación | | Narración | |
| | Oral | Escrita | Oral | Escrita |
| 1er Nivel | 455 | 538 | 499 | 682 |
| 2do Nivel | 397 | 424 | 380 | 410 |
| 3er Nivel | 207 | 175 | 147 | 125 |
| 4to Nivel | 116 | 62 | 57 | 44 |
| 5to Nivel | 42 | 22 | 31 | 14 |
| 6to Nivel | 18 | 5 | 9 | 1 |
| 7mo Nivel | 9 | 2 | 4 | - |
| 8vo Nivel | 1 | 1 | 3 | - |
| Total | 1245 | 1229 | 1130 | 1276 |

Tabla 28. Cantidad de cláusulas en cada nivel de subordinación según la modalidad y secuencia.

Antes de describir los datos, explicaremos la estructura del cuadro presentado. En el primer nivel se encuentran las cláusulas sin subordinación, esto es, aquellas que no mantienen relación de dependencia con otras; por su parte, en el segundo nivel están las estructuras subordinadas que dependen directamente de una principal, de modo que estaríamos ante un primer grado de subordinación. En el tercer nivel se sitúan las construcciones que dependen de otra que, a su vez, está regida por una principal, lo que corresponde a un segundo grado de subordinación; mientras que en el cuarto nivel se ubican las cláusulas que dependen de una estructura, que también está dominada por otra construcción que, a su vez, complementa a la principal, por lo que asistimos a un tercer grado de subordinación, y así sucesivamente en los demás niveles. Por último, cabe añadir que el número de niveles no fue premeditado, sino que corresponde a lo obtenido en el análisis.

Ahora bien, conforme a la tabla 28, las NAR-ESC presentan una gran cantidad de cláusulas en el primer nivel (682 = 53,44%), las cuales corresponden a más de la mitad del total. En cambio, las ARG-OR fueron la categoría que tuvo menor cantidad (455) y porcentaje de

estructuras sin subordinación (36,54%). En este primer nivel se ubican las cláusulas únicas (28), las que encabezan los paquetes clausulares (29) y las paratácticas simétricas que no dependen de una principal (30):

(28) [Tardaron mucho en cerrar la frontera o entradas al país _{ISOCU}].

P13H18_17-02-2023_4TO_ARG-ESC.

(29) [Yo me acuerdo _{ISOCP/N1}] [que ese día había clases en la secundaria... _{PAR-A-OD/N2}].

P8H17_17-02-2023_4TO_NAR-ESC.

(30) [Justo el domingo avisaron _{ISOCP/N1}] [que no iba a ver clases _{PAR-A-OD/N2}] [y para mí fue lo mejor _{PAR-S-COP/N1}], [**pero** que gran iluso fui _{PAR-S-ADV/N1}].

P11H16_17-02-2023_4TO_NAR-ESC.

Por su parte, en el segundo nivel, tomando en cuenta la cantidad de cláusulas y el porcentaje del total que abarcan, sobresalen las ARG-ESC (424 = 34,49%) al tener cifras más altas; por el contrario, las ARG-OR (397 = 31,88%) y las NAR-ESC (410 = 32,13%) son las categorías que menor representación tuvieron en dicho grado. A partir de este nivel podemos encontrar estructuras hipotácticas (31), paratácticas asimétricas (32) y endotácticas (33):

(31) N1 [Mi peor día en vacaciones por la pandemia fue _{ISOCP}]

N2 [**cuando** me asaltaron afuera de mi casa _{HIPOADV-T}].

P22H16_17-02-2023_4TO_NAR-ESC.

N1 [Las clases en línea no son para nada eficaces _{ISOCP}]

N2 [**ya que** hay una gran variedad de desventajas acerca de estas _{HIPOCAU}].

P6M17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC.

(32) N1 [mmm me acuerdo _{ISOCP}]

N2 [**que** ese día hubo un partido (.) en la noche (.) _{PAR-A-OD}].

P8H17_10-02-2023_4TO_NAR-OR.

(33) N1 [Los médicos

N2 [al estar constantemente expuestos a diferentes pacientes _{ENDOCAU}]

N1 tarde o temprano se iban a contagiar _{ISOCP}].

P13H18_17-02-2023_4TO_ARG-ESC.

Por otro lado, las ARG-OR son la categoría con más cláusulas en el tercer, cuarto, quinto, sexto y séptimo nivel de subordinación; en la segunda posición de dichos grados de

jerarquía se ubican las NAR-OR, a excepción del tercer nivel en donde las ARG-ESC ocupan ese lugar; por su parte, las NAR-ESC tuvieron menor representación en dichos niveles y se destaca la ausencia de cláusulas en el séptimo y octavo grado de subordinación.

Con el propósito de clarificar la explicación de los niveles de subordinación, se exponen los siguientes ejemplos:

- (34) N1 [y estaba muy estresado PAR-S-COP]
N2 [**porque** no tenía amigos en la secundaria HIPOCAU]
N3 [**porque** rompí muchas amistades en la cuarentena HIPOCAU]

P1H15_16-02-2023_2DO_NAR-OR.

- (35) N1 [para mí las clases en línea no me gustaron ISOCP]
N2 [**porque:** en lo personal prefiero HIPOCAU]
N3 [**que** alguien me esté como viendo PAR-A-OD]
N4 [cómo hago las cosas PAR-A-OD]

P20M17_13-02-2023_4TO_ARG-OR.

- (36) N1 [Mi día más triste del confinamiento fue ISOCP]
N2 [**cuando** llamaron a mi mamá HIPOADV-T]
N3 [**para** avisar HIPOFIN]
N4 [**que** ya no podía asistir a la escuela PAR-A-OD]
N5 [**debido a que** había reprobado el año escolar HIPOCAU].

P20M17_17-02-2023_4TO_NAR-ESC.

- (37) N1 [siento ISOCP]
N2 [**que** no fueron tan (.) eficaces PAR-A-OD]
N3 [**porque:** el gobierno y las escuelas no tuvieron: una (.) o tomaron una gran decisión al respecto HIPOCAU] [y también influyó PAR-S-COP]
N4 [**el hecho de que:** como maestros y algunos alumnos no pusieran de su parte HIPOSUS]
N5 [**para** (.) llevar a cabo las clases HIPOFIN]
N6 [**ya que** algunos no entraban HIPOCAU] [**o** algunos maestros tampoco daban las clases PAR-S-DIS] [**o** no las daban bien PAR-S-DIS]

P14M15_16-02-2023_2DO_ARG-OR.

En (34) tenemos una construcción con dos grados de subordinación, en el primer nivel hay una coordinada copulativa que subordina a una hipotáctica de causa, la cual, a su vez, es complementada por otra estructura de su mismo tipo. Mientras que en (35) se expone un paquete clausular integrado por una cláusula principal que subordina a una hipotáctica de causa, que tiene como complemento directo una paratáctica asimétrica, que también tiene como argumento una subordinada sustantiva en función de objeto directo. Por su parte, en

(36) hay una isotáctica principal de la cual depende una adverbial de tiempo, que tiene un adjunto de finalidad, cuyo verbo (avisar) exige un objeto directo, el cual se presenta bajo la estructura de una cláusula paratáctica asimétrica que es complementada por una hipotáctica causal, dando como resultado cuatro grados de subordinación.

Por otro lado, en (37) tenemos una construcción principal que rige a una cláusula en función de objeto directo, la cual subordina a un adjunto de causalidad y a una coordinada copulativa, de esta última depende una hipotáctica sustantiva que presenta un aditamento de finalidad, el cual es complementado por un circunstancial de causa y dos coordinadas disyuntivas. Como se aprecia en este ejemplo, en un mismo nivel podemos tener una o más cláusulas, de modo que podemos hablar tanto de una *complejidad jerárquica o vertical* como *horizontal* (Aguirre Zúñiga, 2020).

Por lo que se refiere a la comparación entre modalidades, los discursos orales destacan sobre sus versiones escritas por presentar mayor cantidad de cláusulas en los últimos cuatro niveles de profundidad estructural. Respecto al cotejo de las secuencias, sobresalen los textos argumentativos al tener más grados de subordinación que los narrativos.

En otro orden de ideas, es en los primeros tres niveles en donde se concentra la mayor cantidad de cláusulas en cada categoría, así en las ARG-OR suman 1059, que comprende el 85% del total; en las ARG-ESC abarcan 1137 (92,5%); por su parte, en las NAR-OR ascienden a 1026 (90,8%), mientras que en las NAR-ESC corresponden a 1217 (95,4%). Asimismo, también se aprecia que el número de cláusulas comienzan a disminuir significativamente a partir del cuarto nivel, con base en ello se puede concluir que en los discursos hubo una mayor preferencia por construir paquetes con hasta dos grados de subordinación y tres niveles de jerarquía.

Los resultados hasta ahora presentados corresponden a la totalidad de cláusulas por modalidad y secuencia; sin embargo, para un análisis más detallado, se considera necesario exponer la profundidad estructural de cada texto de manera individual:

| Profundidad estructural de cada texto | | | | | |
|---------------------------------------|---------------|---------|-----------|---------|-------|
| Niveles de Subordinación | Argumentación | | Narración | | Total |
| | Oral | Escrita | Oral | Escrita | |
| 1er Nivel | - | - | - | - | |
| 2do Nivel | - | - | 1 | 3 | 4 |
| 3er Nivel | 6 | 11 | 13 | 14 | 44 |
| 4to Nivel | 7 | 11 | 8 | 9 | 35 |
| 5to Nivel | 10 | 9 | 8 | 8 | 35 |
| 6to Nivel | 6 | 2 | 3 | 1 | 12 |
| 7mo Nivel | 5 | 1 | 1 | - | 7 |
| 8vo Nivel | 1 | 1 | 1 | - | 3 |
| Total | 35 | 35 | 35 | 35 | 140 |

Tabla 29. Distribución de la profundidad estructural de cada texto.

En la tabla 29 se expone el grado de subordinación encontrado en cada uno de los discursos analizados, para ello se tomó en cuenta la cláusula con mayor profundidad estructural de cada texto, por ejemplo, de las 35 argumentaciones orales, seis presentaban mínimo una cláusula en el tercer nivel. De acuerdo con el cuadro, no hay ningún texto en el primer nivel, lo cual significa que los participantes optaron por dar profundidad estructural a sus producciones recurriendo a una sintaxis más integrada que segmentada. Por su parte, en el segundo nivel de jerarquía únicamente hay cuatro narraciones con un grado de subordinación, tres escritas y una oral; en cambio, es en el tercer nivel en donde se concentra la mayor cantidad de textos con un total de 44, seguido del cuarto y quinto, ambos con 35 producciones, siendo a partir del sexto nivel en donde el número empieza a descender significativamente primero a doce, luego a siete y, finalmente, solo hubo tres discursos con mínimo una cláusula posicionada en el octavo nivel.

La revisión de los resultados por modalidad y secuencia sitúa a la mayor parte de las argumentaciones orales en los niveles cuarto y quinto; mientras que las argumentaciones y narraciones escritas se concentraron en el tercero y cuarto; en cambio, las narraciones orales se distribuyeron en el tercero, cuarto y quinto nivel. Por último, como ya lo comentábamos, en la comparación entre secuencias destacan los discursos argumentativos sobre los narrativos al poseer más textos con mayor profundidad estructural.

| Parámetros para medir la complejidad sintáctica | Categoría + Compleja | Categoría - Compleja | Cotejo entre secuencias | Contraste entre modalidades |
|--|----------------------------------|-----------------------------|--|---|
| Productividad verbal | NAR-ESC | NAR-OR | Las ARG-OR contienen mayor cantidad de cláusulas que las NAR-OR; por el contrario, las NAR-ESC destacan sobre las ARG-ESC. | Las ARG-OR presentan más cláusulas que sus versiones escritas. Las NAR-ESC sumaron más estructuras sintácticas que sus versiones habladas. |
| Longitud clausular | ARG-OR ARG-ESC ¹¹⁰ | NAR-ESC | Las cláusulas de los textos argumentativos son más extensas que las de los narrativos. | La extensión de las argumentaciones en ambas modalidades es casi similar; en cambio, la longitud de las cláusulas en las narraciones orales es mayor que en las escritas. |
| Paquetes clausulares | NAR-ESC | ARG-OR | Los textos narrativos contienen mayor cantidad de PC's que los argumentativos. | Las redacciones superan por más de 100 PC's a sus variantes habladas. |
| Extensión de los PC's | ARG-OR | NAR-ESC | Las argumentaciones presentan PC's más extensos que los de las narraciones. | Los discursos orales poseen medias más altas que sus versiones escritas. |
| Índice de empaquetamiento | ARG-OR | NAR-ESC | Las argumentaciones superan a las narraciones al promediar un mayor índice de empaquetamiento. | Los textos orales tienen más cláusulas por PC que las redacciones. |
| Relaciones interclausulares | ARG-OR | NAR-ESC | Mayor presencia de subordinación en las argumentaciones que en las narraciones. | Los textos hablados presentan un mayor porcentaje de subordinación y endotaxis que los escritos. |
| Niveles de subordinación | ARG-OR | NAR-ESC | Destacan los textos argumentativos sobre los narrativos al poseer más textos con mayor profundidad estructural. | Los discursos orales destacan sobre sus versiones escritas al presentar mayor cantidad de cláusulas en los últimos cuatro niveles de profundidad estructural. |

Tabla 30. Resumen de resultados de la complejidad sintáctica.

¹¹⁰ La diferencia entre las dos categorías no es significativa, de ahí que se haya decidido incluir ambas.

5.1.7 Recapitulación: Sobre la complejidad sintáctica de los textos analizados

Hemos comentado que son diversos los factores considerados en la medición de la complejidad sintáctica y de acuerdo a estos se presta atención a uno u otro factor, de ahí que, dependiendo del enfoque a seguir, se obtengan resultados dispares, tal como podemos ver en la tabla 30 en donde se resumen los datos obtenidos de acuerdo a cada parámetro analizado. De esta manera, atendiendo a la productividad verbal, la categoría de las narraciones escritas destaca al sumar un mayor número de cláusulas; sin embargo, contemplando la extensión de estas construcciones, dicho grupo se ubica en el último puesto al presentar estructuras con la longitud más breve. Lo mismo sucede si se toma en cuenta la cantidad de PC's, de nuevo sobresalen las NAR-ESC; no obstante, otra vez estamos ante bloques sintácticos con la menor cantidad de palabras.

De acuerdo a los otros parámetros contemplados, esta categoría también es la que posee el promedio de cláusulas por PC más bajo; concerniente a las relaciones interclausulares, en la mayoría de las NAR-ESC se dio preferencia al empleo de cláusulas isotácticas y paratácticas sobre las hipotácticas así como a construir redacciones con menor profundidad estructural. Como podemos observar, el hecho de que un texto presente una mayor cantidad de cláusulas y/o paquetes, no lo dota de una mayor o menor complejidad, de ahí que resulta importante atender a otros indicadores.

Conforme al análisis y a lo expuesto en el actual capítulo, encontramos que hubo una tendencia entre los participantes por desarrollar sus redacciones con una mayor cantidad de paquetes clausulares; sin embargo, el índice de empaquetamiento de estos y su extensión es menor si se comparan con la submuestra hablada. Asimismo, el cotejo entre secuencias, tal como se esperaba, sitúa a las argumentaciones escritas por encima de las narraciones ya que en la elaboración de las primeras hubo una preferencia por construir bloques sintácticos más extensos con un mayor promedio de cláusulas, dando preferencia a estructuras hipotácticas y endotácticas, sobre otras consideradas menos complejas.

Respecto a la modalidad hablada, tenemos datos inversos al menos en lo que toca a las cifras de los paquetes, ya que si bien en la oralidad hubo una tendencia a elaborar discursos con menor cantidad de PC's, estos presentaron un mayor número de cláusulas en su interior que sus variantes escritas; asimismo, en el habla se destaca la desproporción en los

empaquetamientos, de tal manera que en una misma producción era frecuente encontrar paquetes con pocas cláusulas seguidos de otros que presentaban una cantidad considerable. Por otra parte, el contraste entre secuencias también posiciona a las argumentaciones orales por encima de las narraciones al presentar cláusulas y bloques sintácticos más largos, promediar un alto índice de empaquetamiento y de subordinación así como poseer más textos con una mayor profundidad estructural.

Por lo que se refiere a datos generales, en su mayoría asistimos a discursos elaborados con paquetes cuyas cláusulas mantienen diferentes tipos de relaciones dando como resultado una sintaxis que puede ser más o menos agregativa o integrativa dependiendo de la secuencia a construir. Concerniente al tipo de vínculo interclausular, en las cuatro categorías destaca el predominio de estructuras isotácticas e hipotácticas, a diferencia de los otros tipos de relaciones, estas construcciones estuvieron presentes en toda la muestra. En el caso de la isotaxis, sobresalen las cláusulas principales sobre las únicas, mientras que en la hipotaxis los sujetos mostraron una preferencia por el empleo de estructuras causales, adjetivas, consecutivas, de finalidad, adverbiales de modo y tiempo. En este orden de ideas, a excepción de las adverbiales de lugar en las argumentaciones orales, en el corpus examinado se destaca la presencia de mínimo una cláusula de cada tipo de relación hipotáctica, lo cual indica que los participantes recurrieron a diversas construcciones a nivel clausular –y también sintagma– para configurar relaciones lógico-semánticas a fin de desplegar la arquitectura sintáctica de sus textos.

Aparte de lo mencionado, llama la atención que, además de la endotaxis, la relación interclausular menos utilizada sea la de parataxis asimétrica dado que en este grupo se incluyen las subordinadas sustantivas en función de complemento directo, atributo y de régimen preposicional, se esperaría una mayor frecuencia en su uso puesto que en dos casos su aparición se ve condicionada por una exigencia semántica de los verbos. Tomando en cuenta lo anterior y el predominio de estructuras hipotácticas, en la muestra analizada se evidencia –al menos a nivel clausular– una *complejidad por opcionalidad* más que *por obligatoriedad*, dicho de otro modo, en la mayoría de los casos se dio preferencia al empleo de adjuntos o circunstanciales en contraposición a los complementos argumentales; creemos que una considerable presencia de constituyentes no exigidos dota al texto de

complejidad ya que estos aditamentos, por un lado, cumplen la función de expandir el contenido o significado del elemento complementado, lo cual significa una mayor retención de información, y, por otro, otorgan mayor profundidad estructural, lo que implicaría más niveles de subordinación, en consecuencia, conlleva más esfuerzo cognitivo tanto para los productores como para los receptores textuales.

Por otra parte, el análisis del corpus también reveló que fue en los primeros tres niveles de subordinación en donde se concentran la mayor cantidad de cláusulas en cada categoría, siendo a partir del cuarto nivel en donde el número de estas comienza a disminuir significativamente. Con base en lo anterior, se puede concluir que en la elaboración de sus discursos los participantes mostraron una predilección por construir paquetes con hasta dos grados de subordinación y tres niveles de jerarquía. Si bien hubo textos con bloques sintácticos cuya profundidad estructural rebasó el quinto nivel, también es cierto que en algunos casos esta complejidad se consiguió a costa de la coherencia.

A modo de recapitulación, una mayor profundidad estructural da como resultado un estilo más integrado, lo cual implica una serie de relaciones interclausulares que van más allá del simple empleo de isotaxis y parataxis simétrica, consideradas como construcciones de estilo agregativo. Esta capacidad de inserción se debe a la recursividad de la lengua que nos permite como usuarios producir estructuras textuales sin una longitud específica a partir de la adición de elementos sintácticos (cláusulas, sintagmas y palabras), que cumplen una función determinada, misma que puede ser diferente dependiendo del plano lingüístico en análisis. Además, la recursión a nivel clausular dota a los textos de una mayor complejidad estructural ya que implica relaciones de dependencia, cuyas gradaciones pueden abarcar diversidad de niveles verticalmente, pero también variedad de elementos en el plano horizontal¹¹¹, de modo que el discurso no es una construcción lineal, sino que el productor textual desciende, sube o se mantiene en diferentes grados de subordinación, dando como resultado textos con un mayor o menor entramado sintáctico. Finalmente, como lo hemos comentado reiteradamente, el análisis de la complejidad sintáctica conlleva la atención a diversos factores –varios de los cuales fueron omitidos en este trabajo–, atender a uno solo de ellos daría como resultado una perspectiva muy reduccionista.

¹¹¹ Lo que en otro trabajo denominamos como *Complejidad horizontal* (Aguirre Zúñiga, 2020).

5.2 Resultados de la competencia discursiva

En este subcapítulo se expone la información obtenida del análisis de la competencia discursiva. Esta sección se divide en tres apartados, los datos referentes a la cohesión, los de la coherencia y los de ambas propiedades textuales.

5.2.1 Cohesión

Como se abordó en el apartado teórico¹¹², los procedimientos que aportan cohesión al texto son variados, para los fines de esta investigación, los englobamos en dos grupos, por un lado, aquellos que tienen como objetivo referir a entidades que se han mencionado o están por ser evocadas en el texto y, por otro lado, los que explicitan el tipo de relación o vínculo establecido entre los elementos. Teniendo lo anterior en consideración, los resultados de esta propiedad textual se presentan en los siguientes dos apartados, uno que da cuenta de los mecanismos de mantenimiento referencial y otro que describe las partículas empleadas para enlazar, relacionar y marcar el discurso.

5.2.1.1 Mecanismos de mantenimiento referencial

Los mecanismos cohesivos de referencia nos permiten introducir y recuperar entidades discursivas contribuyendo así a la progresión temática mediante el empleo de diversos procedimientos tales como: anáforas, catáforas, elipsis, repeticiones y cohesión léxica. Los resultados de estos recursos se resumen en la siguiente tabla:

| MODALIDAD Y SECUENCIA | NIVEL | MECANISMOS DE MANTENIMIENTO REFERENCIAL | | | |
|-----------------------|------------|---|-----------------|--------------|---------|
| | | ANÁFORA Y CATÁFORA | COHESIÓN LÉXICA | REPETICIONES | ELIPSIS |
| ARG-ESC | Logrado | 31 | 22 | 20 | 30 |
| | En proceso | 4 | 13 | 12 | 3 |
| | Deficiente | - | - | 3 | 2 |
| NAR-ESC | Logrado | 31 | 11 | 15 | 34 |
| | En proceso | 3 | 24 | 17 | 1 |
| | Deficiente | 1 | - | 3 | - |
| ARG-OR | Logrado | 31 | 14 | 18 | 33 |
| | En proceso | 2 | 21 | 16 | 2 |
| | Deficiente | 2 | - | 1 | - |
| NAR-OR | Logrado | 33 | 11 | 16 | 34 |
| | En proceso | 2 | 24 | 17 | 1 |

¹¹² Apartado 3.4

| | | | | | |
|--|------------|---|---|---|---|
| | Deficiente | - | - | 2 | - |
|--|------------|---|---|---|---|

Tabla 31. Resultados de los mecanismos de mantenimiento referencial.

Antes de describir los datos, es necesario explicar que en el análisis nos centramos, primero, en identificar la presencia de los recursos cohesivos, sin importar la cantidad de veces en que estos fueron utilizados o las ocasiones en que se considera que debieron emplearse; segundo, examinar si el uso de los procedimientos era adecuado y pertinente; tercero, clasificar dicho manejo de acuerdo a los tres niveles propuestos¹¹³: *logrado*, *en proceso* y *deficiente*. Como se puede ver en la tabla, los participantes recurrieron en mínimo una ocasión a los mecanismos de mantenimiento referencial propuestos para el análisis, los cuales se explican de manera individual en los siguientes párrafos.

El empleo de la anáfora y catáfora gramatical corresponde a un mecanismo de referencia que alude a un elemento o entidad específica, en ese sentido, asistimos a una relación semántica 1:1. De acuerdo con la tabla, en 31 argumentaciones escritas y orales este recurso fue empleado adecuadamente, en el entendido de que en su uso quedaba dilucidado el antecedente o, en su caso, el consecuente, sin dar lugar a ambigüedades. En el caso de las narraciones escritas, este procedimiento se desarrolló con éxito en 31 redacciones, mientras que en las versiones orales 33 discursos alcanzaron dicho nivel. Lo anterior queda ejemplificado con los siguientes segmentos en donde se resalta en negritas los antecedentes (ANT) y se subrayan las proformas (ANA):

(38)

- a) [] *los animales*_{ANT1} se apoderaron completamente de uno o varios *lugares*_{ANT2} completamente desconocidos para ellos_{ANA1} en los que_{ANA2} nunca habían estado (P3H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- b) Probablemente la pandemia me afectó en que no pude terminar la secundaria de buena manera, pero me ayudó en darme cuenta de muchas *cosas* y poder trabajar en ellas (P14M16_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).
- c) al reclamarles al *gobierno* no tuvieron como: los fundamentos para poder explicarlo respaldarse (.) porque: las medidas que ellos tomaron estuvieron mal eh:: (P3M15_16-02-2023_2DO_ARG-OR).
- d) en lo personal yo a *mi familia* descubrí muchas cosas de *mis papás* de *mis hermanos* (.) que nunca me hubiera imaginado que: que habían vivido o así porque pues convivía todo el día con ellos (.) (P3H16_10-02-2023_4TO_NAR-ESC).

¹¹³ Véase el capítulo de Metodología.

Por otra parte, se situaron en la categoría de *en proceso* aquellos textos que presentaban uno o dos casos en donde las proformas apuntaban a más de un referente o había una falta de concordancia sintáctica; en este nivel se ubicaron cuatro ARG-ESC y tres NAR-ESC; en cambio las ARG-OR y NAR-OR empataron al presentar cada una dos ejemplares. Por otro lado, se ubicaron en *deficientes* los textos en donde no se emplearon recursos de referencia gramatical, estos fueron muy escasos o había dos o más faltas de concordancia entre las expresiones anafóricas y el antecedente o consecuente, tal como se presenta seguidamente:

(39)

- a) [...] **otro método** es la cual los maestros nomás te envían los trabajos y a veces ni te explicaban (P22H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- b) **Las principales razones** por la que el virus se propagó tan rápido fue el pánico de salir de ese país lo más pronto posible (PIH15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- c) escuelas públicas adoptaron métodos distintos, y a mi parecer muy poco prácticos, que fueron **las clases** por televisión abierta, a la cual, podían acceder cualquier persona con una televisión (P10H16_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- d) [...] se perdía la clase o el mayor tiempo solo porque tenían **problemas** de red, audio o video y se tardaba mucho en poder arreglarlo (P18H17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).

En 39a tenemos una falta de concordancia de género ya que el antecedente (*método*) es masculino, pero el elemento anafórico está en femenino (*la cual*); en cambio en 39b la discordancia es de número, el antecedente está en plural (*las principales razones*), mientras que el anaforo en singular (*la que*). Otro caso similar se presenta en 39c en donde podemos ver otra falta de concordancia de número entre el plural *las clases* y la locución pronominal *la cual*, que introduce una oración relativa, por el contenido de esta subordinada damos por hecho que el antecedente al que hace referencia es el sintagma nominal y no el preposicional que lo precede inmediatamente, aunque sea este último el que al parecer haya influido en la elección del singular, en lugar del plural. Lo mismo ocurre en [...] *tenían **problemas de red, audio o video** y se tardaba mucho en poder arreglarlo*.

En lo que concierne a la cohesión léxica, esta se analizó tomando en cuenta dos procedimientos, a saber, reiteración y asociación. La primera incluye el empleo de sinónimos, hiperónimos, hipónimos, metáforas y calificaciones valorativas, mientras que la segunda conlleva la aparición de elementos que se relacionan con los referentes centrales

por medio de conocimiento enciclopédico o contraste. Así pues, se consideran como *logrados* aquellos textos que presentan tres o más recursos de referencia léxica; de acuerdo con la tabla, las ARG-ESC tuvieron mayor cantidad de discursos en dicho nivel con 22, seguido de las ARG-OR con 14, mientras que las narraciones consiguieron 11 por cada modalidad. Por el contrario, esta última secuencia presentó tanto en sus versiones escritas como orales 24 discursos en la categoría de *en proceso*; en cambio, en las ARG-OR hay 21 y 13 en las ARG-ESC.

Destaca la ausencia de textos en el nivel *deficiente*, lo que indica que los participantes hicieron, al menos en una ocasión, uso de mínimo dos procedimientos de cohesión léxica, ya sea sinónimos y calificaciones valorativas (a, c, e, g y h), contraste (b, c), asociaciones por conocimiento del mundo o hiperónimos (d y f), tal como se muestra a continuación:

(40)

- a) Empezó la **pandemia** y todos tuvimos que adaptarnos a un nuevo estilo de vida, y algo de lo cual creo que mucha gente está de acuerdo, fue la manera tan ineficiente y por cierta parte mediocre en la cual nuestro gobierno trató de mantener activo el aprendizaje de jóvenes. Se entiende que llegó de manera repentina y que quizá fue una gran sorpresa, pero el hecho de que no estén preparados para una *contingencia de esa magnitud*, nos da a entender que en caso de una *tragedia* mayor, estamos perdidos (P10H16_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- b) empecé como a (.) apartarme mucho de la gente y no sociali no socializo como yo esperaba que: el tiempo atrás que: que quisiera pues eh:: pues (.) soy como **antisocial** pero a la vez *social* (P11M15_16-02-2023_2DO_NAR-OR).
- c) Las **clases virtuales** tienen muchos “**contras**” y pocos “**pros**”, las *desventajas* de las *clases en línea* (P5M16_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- d) había varias familias niños que no contaban con las **herramientas** que: necesitaban *computadoras internet teléfonos telecable* para las clases en línea eh: (P3M15_16-02-2023_2DO_ARG-OR).
- e) cuando salió la primera campaña de vacunación yo no quería ponérmela, ya que gracias a los “**chismes**” de la gente, decían que no servía de nada o cosas así, y pues me deje llevar de esos “*rumores*” (P4H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- f) Había ocasiones en que se iba el *internet* y no podía entrar a mis **clases** y los profesores bajaban *calificación*. Además no todos tenemos el privilegio de tener internet o *aparatos electrónicos*, los profesores obligaban a los alumnos a encender *cámaras* o *micrófonos* y en ocasiones la *red se saturaba* (P20M17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- g) en cierta parte hubo **personas** que: sí tuvieron la culpa de que el covid se haya propagado porque había *gente* que lo creía y no (P3M15_16-02-2023_2DO_NAR-OR).

- h) 2 meses antes de salir de **secundaria** conocí a **alguien muy especial**, que se convirtió en mi **mejor amigo**, ¿lo malo aquí? fue menos tiempo conviviendo en el **colegio** (P7M15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).

Otro tipo de mecanismo cohesivo a describir es el de las repeticiones, en el análisis, estas reparaciones se consideraron pertinentes cuando el referente no era accesible ya sea por lejanía textual, presencia de otros antecedentes o posible ambigüedad y, por lo tanto, se tenía que explicitar léxicamente. De esta manera, el empleo de este recurso se consideró *logrado* en la escritura cuando sólo había un uso inadecuado; en cambio, si estos eran dos o tres, las redacciones se evaluaron *en proceso*; por su parte, cuatro o más repeticiones seguidas, se contemplaron como *deficientes*. Debido a las características distintivas de la oralidad, se decidió sumar una reparación en cada nivel. Por último, cabe añadir que se hicieron algunas excepciones, las cuales se explicarán más adelante.

Respecto a los resultados de este recurso cohesivo, las ARG-ESC presentan 20 textos en el nivel más alto, las NAR-ESC tienen 15, las ARG-OR exhiben 18 y las NAR-OR, 16. En el rango medio resaltan las narraciones, en ambas modalidades con 17, seguidas de las ARG-OR con 16 y las ARG-ESC con 12. Por otra parte, las redacciones, en las dos secuencias, tuvieron tres textos deficientes, mientras que en las versiones orales, sólo se presentó un caso en las argumentaciones y dos en las narraciones:

(41)

- a) Este: pues yo siento que fueron ineficaces porque: pues más que nada algunos alumnos (.) tenemos más **dudas** entonces: si de por sí en presenciales nos surgen **dudas** (.) estando en línea pues: eran mucho más **dudas** (P2H19_10-02-2023_4TO_ARG-OR).
- b) **Las relaciones sociales** se vieron afectadas por la **pandemia**. **Las relaciones sociales** cambiaron mucho en la **pandemia**. **Las relaciones sociales** se tuvieron que adaptar a la situación por la incapacidad. [...]. **Gente** que no tenía la opción de relacionarse con más **gente** existía la posibilidad de que se convirtieran en **gente** antisocial (P4H15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- c) Ya en el caso de los **alumnos**, la **ineficacia** que había era que no había alguien con autoridad para supervisar a los **alumnos**. Y otra **ineficacia** es que se distraían mucho y no tenían mucha atención a las clases. Y una **ineficacia** es que tenían más recursos para estudiar y no tenían esa presión de que alguien los esté mirando constantemente (P18H16_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- d) **mis papás** eligieron el restaurant, **mis papas** felices porque ya me iba a la secundaria. P1H15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).

En 41a se repite en dos ocasiones el sustantivo *dudas*, el cual pudo haberse omitido al menos en una ocasión sin generar ambigüedades; por su parte, en 41b tenemos tres veces el sintagma nominal *las relaciones sociales*, sus primeros dos usos son muy similares por lo que se pudo recurrir a una estructura coordinativa (*las relaciones sociales se vieron afectadas y cambiaron mucho en la pandemia*) y la tercera aparición pudo haberse evitado o elidido. En lo que toca a 41c, se pudo emplear un pronombre enclítico (*supervisarlos*) en la segunda aparición de *alumnos* y sinónimos en el caso del sustantivo *ineficacia* (desventaja) o algún marcador aditivo (además, asimismo...); en cambio, en 41d, no era necesaria la reiteración del sintagma nominal *mis papás* y en su lugar pudo haberse sustituido por un procedimiento anafórico (ellos).

Como se comentó más arriba, hubo algunas excepciones en donde las reapariciones frecuentes de los referentes no se contaron como tal en el análisis, sino que en estos casos las repeticiones cumplían una función: como una estrategia para “ganar tiempo”, pensar en lo que se va a decir y, de esta manera, encadenar y continuar las secuencias (42a); intensificar o reiterar una acción (42b, 42c y 42d), indicar la duración de un suceso (42e), confirmar lo enunciado (42f), introducir una incisa o explicación (42g), retomar una idea inconclusa o hacer una reformulación (42h):

(42)

- a) no pones mucha atención o puedes apagar la cámara **y no hacer nada y: no hacer nada** y el profe a lo mejor no se da cuenta o: así (P12H18_13-02-2023_4TO_ARG-OR).
- b) en el caso pues yo vivo en el centro mmm muchos de mis vecinos pues son (.) gente adinerada y: se iban a las azoteas a hacer **fiestas** bien grandes (.) y todos los días prácticamente era escuchar **fiesta fiesta fiesta** (P13H18_13-02-2023_4TO_ARG-OR).
- c) no aprendía nada porque no explicaban nomás decían tienes que investigar **esto y esto y esto** (.) y uno pues quiera o no nomás copia y pega (P18H17_13-02-2023_4TO_ARG-OR).
- d) me molestaba como estar tanto tiempo encerrado que ya fue que: ya nada más no le hacía caso a mis papás **de no salgas no salgas** ah yo salía (.) (P2H19_10-02-2023_4TO_NAR-OR).
- e) el primer gran problema fue: tratar de ir a sacarlo del el su cuerpo del hospital (.) porque (.) ná:: bueno a mi familia le hicieron firmar **papeles y papeles y papeles** fácil nos tardamos como unas cuatro o cinco horas ahí nomás firmando **papeles** (.) (P4H16_10-02-2023_4TO_NAR-OR).
- f) recuerdo: que **era un viernes**↑ **era un viernes** en el que yo llegaba a la secundaria pues normal (.) (P10H16_13-02-2023_4TO_NAR-OR).

- g) ese último día me acuerdo que: me sale todas las clases ese **ese viernes los viernes** nos salábamos las clases en la: en la federal cuatro y este: (P10H16_13-02-2023_4TO_NAR-OR).
- h) en presencial **hay varias** cómo decirlo↑ **hay varias** soluciones para esto (P6M17_10-02-2023_4TO_NAR-OR).

En lo que toca a la elipsis, este fue uno de los mecanismos cohesivos más empleados y que menor dificultad representó para los participantes, esto se debió principalmente a que se dio preferencia a las elisiones de sujeto sobre las verbales; además, las secuencias en donde aparecía este recurso no eran tan extensas, por lo que el elemento elidido podía recuperarse fácilmente por cercanía textual o concordancia gramatical, tal como ocurrió en 30 redacciones argumentativas, 33 habladas y en 34 narraciones, tanto orales como escritas. Por el contrario, aquellos textos en donde dos referentes suprimidos no podían recuperarse fácilmente se catalogaron *en proceso*, así las ARG-ESC tuvieron tres textos en dicho nivel mientras que las ARG-OR, dos; por su parte, en las narraciones sólo hubo un caso en cada modalidad. Respecto al nivel *deficiente*, en esta categoría se contemplaron los discursos que carecían de elisión o la recuperación de tres o más elementos omitidos se complicaba por lejanía textual o aludir a más de un referente, de acuerdo con la tabla, únicamente se clasificaron dos textos dentro de este nivel, tal fue el caso de dos argumentaciones escritas.

(43)

- a) Los **alumnos** no todos se unían y Ø se volvían a dormir dejando la clase pasar y Ø no hacían nada para su aprendizaje. [...]. No **todos** contestaban o Ø prendían la cámara o también sería el espacio donde Ø estaban ya que **algunos** no estaban en su casa o Ø se salían y aun así Ø asistían nomás por cumplir pero sin hacer trabajos (P5H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- b) ¡Hola! Personalmente no sé si agradecerte, u odiarte, por el lado positivo, **la Alina antes de la pandemia y la Alina después de la pandemia** no se conocen, Ø no se llevan bien, (P7M15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).
- c) [...] por el **internet** también puede ser porque **algunos** no tenían el acceso al **internet** o: como (.) en esos tiempos que la mayoría pues **todos** estábamos conectados pues Ø fallaba mucho Ø se iba venía y así (P14M15_16-02-2023_2DO_ARG-OR).
- d) **no muchas personas cuentan** con una conexión estable, Ø o con un buen equipo tecnológico (P2H19_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- e) E: consideras que **las relaciones sociales** se vieron afectadas o no y por qué↑
 H: a para mí Ø sí se vieron afectadas porque: por ejemplo pues bueno pues en mi caso personal yo no puedo hablar de los demás no pero en mi caso personal pues yo: antes de la pandemia igual era más sociable (P12H16_16-02-2023_2DO_ARG-OR).

f) E: cuéntame sobre tu **mejor día durante la cuarentena**

H: eh: Ø fue en secundaria cuando estaba en secundaria hicieron un torneo de fútbol (P18H16_16-02-2023_2DO_NAR-OR).

En 43a tenemos varias elisiones de sujeto (*alumnos*), este elemento también es sustituido en dos ocasiones por dos pronombres (*todos* y *algunos*), los cuales también son omitidos en las cláusulas siguientes. Por su parte, en 43b no hay un sujeto explícito en *no se llevan bien*, pero este elemento elidido claramente es *la Alina antes de la pandemia* y *la Alina después de la pandemia* al ser el antecedente más cercano y por la concordancia de número del verbo. Esta coincidencia en el número es lo que también nos permite dilucidar que el componente suprimido que *fallaba mucho se iba venía* en 43c es el *internet*, a pesar de que hay una incisa explicativa entre dicho sustantivo y los verbos. En cambio, en 43d no solo se omite el sintagma nominal (*muchas personas*), sino también el verbo (*cuentan*), la disyunción con el mismo verbo posibilita la omisión de este último en el segundo elemento (*¿vienes o no?*). Por último, la oralidad nos permite responder una pregunta sin necesidad de repetir lo cuestionado tal como ocurre en 43e y 43f.

En otro orden de ideas, además de los mecanismos abordados, hay procedimientos que nos permiten remitir, no a un elemento, sino a una porción textual, condensándola y relacionándola con lo que se va a introducir, facilitando, de esta manera, la continuidad temática, ante estos procesos se habla de *deixis discursiva* y *encapsuladores*¹¹⁴. Cabe mencionar que estos mecanismos no aparecieron en todos los textos analizados, de ahí que los resultados no se hayan añadido a la tabla 31. En lo que concierne a la deixis, esta se presentó en 24 argumentaciones escritas y 21 orales así como en 14 narraciones escritas y 11 orales, la distribución de estos textos de acuerdo a la eficiencia de sus usos se presenta en el siguiente cuadro:

| Indicador | Nivel | ARG-ESC | NAR-ESC | ARG-OR | NAR-OR |
|--|-------------------|---------|---------|--------|--------|
| Presencia de deícticos que remiten a una porción textual identificable. | Logrado | 18 | 11 | 16 | 10 |
| El texto posee deícticos, pero en uno de sus usos no queda especificado el segmento textual encapsulado. | En proceso | 3 | 3 | 5 | 1 |
| En dos o más usos no queda precisada la porción textual a la que se remite. | Deficiente | 3 | - | - | - |

Tabla 32. Resultados de la deixis textual según modalidad y secuencia.

¹¹⁴ Véase apartado 3.4.1.4.

De acuerdo con los datos, destaca la presencia de deixis en más textos escritos que orales; asimismo, este recurso fue empleado con mayor frecuencia en textos argumentativos que narrativos. Por otra parte, en la mayoría de los discursos (55) el uso de los deícticos fue adecuado, lo cual se debió a que generalmente eran empleados después de una porción textual reducida (como en 44a, 44b y 44c); por el contrario, cuando aparecían después de fragmentos más amplios en donde se introducían varias ideas (como en 44e), se complicaba precisar si el deíctico encapsula una parte específica o el segmento completo, dificultades como esta se presentaron mínimo una vez en doce textos y tuvieron más de una ocurrencia en tres argumentaciones escritas. Para una mejor ilustración, ejemplificamos la deixis con los siguientes fragmentos:

(44)

- a) Hubiera preferido tener clases por videollamada todos los días y entregar trabajos diario **eso** no hubiera denigrado tanto el estudio (P15M16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- b) En mi último año de secundaria no tuvimos clases virtuales porque los profesores no querían, **eso** dificultó muchísimo mi aprendizaje ya que algunos profesores no dejaron trabajos ni tareas (P20M17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- c) [...] al principio nos ponían a ver en la televisión y de ahí nos decían que hagamos resúmenes de las clases y mandábamos foto a la maestra o maestro, pero avanzaba muy rápido, no nos daba tiempo de escribir nada, nos regañaban porque no apuntamos todo completo, hacían llamadas para ver cómo íbamos en el apunte, había de todas las materias, matemáticas, Español, Biología, Valores, Emprendimiento y **eso** a mí no me gustaba porque no entendíamos nada (P8H17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- d) Por el contrario, los aspectos negativos, principalmente el mayor problema que hubo fueron la cantidad de muertes que tuvo el mundo de manera muy frecuente, **esto** desencadenó el lleno total de hospitales llegando a sobrepasar su capacidad máxima, **esto** generó caos y pánico en toda la sociedad (P3H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- e) [...] muchos tuvieron problemas en el caso de la tecnología porque algunas personas no tenían el dinero necesario para comprar un celular u otro aparato electrónico que sirva para estudiar en línea u otros que no tenían el dinero necesario para instalar una red para poder conectarse a estudiar.
Esto causó a muchas personas problemas, pero aun así tuvieron que acostumbrarse a esta nueva forma de estudiar. **Esto** a las que no tenían el financiero necesario para pagar los gastos que se adquieran (P18H16_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).

En 44a y 44b aparece el deíctico *eso*, en ambos fragmentos queda claramente dilucidada la fracción textual que se encapsula. Por el contrario, en 44c el demostrativo puede referir tanto a la cláusula inmediatamente anterior (*había de todas las materias...*) como a todo el

párrafo (*tomar clases por televisión, hacer resúmenes, recibir regaños por no tener el apunte completo*), lo más factible es que aluda a esto último. Por su parte, en 44d encontramos el demostrativo *esto* en dos ocasiones, pero en ambos casos apunta a partes diferentes del texto, por un lado, a la cantidad de muertes provocadas por el virus y, por otro, al lleno en los hospitales.

En lo que toca a 44e también aparece el deíctico dos veces; se infiere que el primer *esto* alude al párrafo anterior; en cambio, su segunda aparición no fue adecuada ya que es difícil precisar la porción condensada, si corresponde a la cláusula previa se interpretaría como que únicamente las personas que no contaban con los recursos económicos fueron las que se tuvieron que acostumbrar a la nueva forma de estudiar, cosa que no ocurrió con las que sí los tenían. Otra posible lectura es relacionar el deíctico con la primera cláusula del segundo párrafo, como se trata de un discurso improvisado y no planeado, se entiende que el participante fue escribiendo sus ideas conforme se le fueron ocurrieron y después de redactar el argumento posiblemente decidió hacer una precisión referente al grupo de personas que tenían problemas (*Esto causó a muchas personas problemas*). Independientemente de las interpretaciones, el uso del demostrativo no resultó conveniente.

Una solución para evitar ambigüedades en el uso de la deixis discursiva es recurrir a un sustantivo. En este caso estamos ante encapsuladores que, además de condensar, pueden evaluar la porción temática, tal como ocurre en los siguientes ejemplos:

(45)

- a) Alguno de los tantos acontecimientos o problemas que ocurrieron en el “programa” de las clases en línea fue que no todos los estudiantes entraban a clases ya sea por no tener internet o algún tipo de cable de televisión o simplemente “flojera”. Ante *este suceso* muchos estudiantes perdieron el año, y entraran o no a clases los pasaban de año (P3M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- b) [...] la señora que vendía paletas de hielo estaba conversando con una mamá, estaban hablando sobre qué podrían hacer en esos 4 días sin clases y sobre un nuevo virus que se estaba propagando rápidamente, gracias a que el último comentario sobre algo así no pasó (hablo del meteorito) dije “se están espantando por nada, a los pocos días se olvidarán de eso”, obviamente en mi cabeza, no era amiga de esas señoras. Quien diría que al final *esa “noticia pasajera”* se convertiría en una pandemia de crisis mundial (P16M15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).

- c) *Estas clases* se impartían por una aplicación de videoconferencia y con ello venían sus desventajas. [...]. *Esta nueva modalidad* tenía muchas fallas (P16M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).

El uso de encapsuladores en la muestra analizada fue escaso, lo cual podría deberse a que este procedimiento conlleva un mayor esfuerzo cognitivo por parte de los productores textuales, pues implica poseer cierta competencia léxica que les permita seleccionar el sustantivo adecuado para compactar la información (González Ruiz, 2009).

5.2.1.2 Marcadores del discurso

Los marcadores (MD) son mecanismos lingüísticos que relacionan y engarzan unas unidades discursivas con otras; guían al lector o interlocutor para que realice una adecuada interpretación de la información y cumplen varias funciones pragmático-textuales. Como se ha comentado en otras partes del trabajo, en esta investigación se siguió la clasificación de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010). Antes de describir los datos, es necesario explicar que en el análisis nos centramos, primero, en identificar la presencia de marcadores; segundo, de acuerdo a sus características, determinar su macrofunción, función y subfunción; tercero, clasificar el manejo global de dichas partículas según los tres niveles propuestos: *logrado*, *en proceso* y *deficiente*.

| Nivel | ARG-ESC | NAR-ESC | ARG-OR | NAR-OR |
|-------------------|---------|---------|--------|--------|
| Logrado | 9 | 10 | 12 | 11 |
| En proceso | 21 | 17 | 20 | 22 |
| Deficiente | 5 | 8 | 3 | 2 |

Tabla 33. Resultados del empleo de marcadores del discurso según modalidad y secuencia.

En el nivel de *logrado* se sitúan aquellos textos con presencia de marcas lingüísticas que conectan las partes del texto a nivel interclausular y/o introducen operaciones discursivas en unidades superiores (46a). Como podemos observar, el número de discursos que alcanzaron dicho grado es bajo en las cuatro categorías, de tal manera que en las redacciones no superaron el 30% de la submuestra mientras que en la modalidad oral no llegaron al 35%.

Por otra parte, en el segundo nivel, *en proceso*, se encuentran los discursos en donde, si bien se hace uso de marcadores para enlazar las partes del texto, en dos o tres casos hay una sobreutilización de estos, es decir, se emplea recurrentemente la misma partícula para

explicitar determinada relación lógica-semántica, ordenación, reformulación u operación discursiva (46b). De acuerdo a la tabla 33, la mayor parte de los textos se ubican en este nivel, en el caso de las ARG-ESC abarcan el 60% del total de redacciones en dicha categoría y en las ARG-OR corresponden al 57%; por su parte, en las NAR-ESC comprenden el 51% mientras que en las NAR-OR el 63%.

Respecto al último nivel, *deficiente*, se ubican los textos compuestos por enunciados aislados, en donde el repertorio de elementos de enlace es reducido limitándose a conectores conjuntivos (46c) o el uso es inadecuado de tal forma que no hay una correspondencia semántica entre las partes vinculadas. En este grado resalta la mayor presencia de textos escritos sobre los orales, lo cual puede deberse a que el habla cuenta con diversos mecanismos que permiten enlazar unos enunciados con otros tal es el caso de los alargamientos y el empleo de partículas ilativas (este, entonces, eh, ah, am, pues, mmm, etc.). Asimismo, sobresale que la categoría con mayor número de textos en el nivel deficiente sean las NAR-ESC, como se ha comentado, la secuencia narrativa posibilita que la sucesión de acontecimientos se explicita con otros mecanismos (puntuación, la conjugación de los verbos, la segmentación textual, etc.) además de marcadores y conectores del discurso.

Los niveles abordados se ejemplifican con los siguientes fragmentos:

(46)

- a. Las clases en línea no son para nada eficaces **ya que** hay una gran variedad de desventajas acerca de estas, **por ejemplo**, en la pandemia hubo muchos problemas en la economía **y por esto** mismo mucha gente no tenía el acceso **para** poder comprar un dispositivo **para** poder atender las clases, **así que obviamente** se veían afectados ya sea por perder calificación **o** perder el año escolar (P6M17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- b. yo creo que fueron ineficaces **porque**: es importante tener como un contacto físico para poder aprender **porque** en casa te puedes llegar a distraer mucho [...] **porque**: hay muchas fallas de internet se satura la red eh: [...] muchos dejaron de estudiar por **porque** se deprimían no aprendían nada eh otros **porque** no tenían los recursos para estudiar pues: en línea [...] las clases en línea no sirven **porque** no puedes aprender bien... (P5M16_16-02-2023_2DO_ARG-OR).
- c. Mi último día antes en la pandemia fue en la secundaria **y** como un día normal me salaba la primera clase me la sale **y** me puse a jugar futbol **pero** varios de mis compañeros llevaban cubrebocas **y** se cuidaban (P20H15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).

En 46a tenemos el primer párrafo de una argumentación escrita, como se puede observar, la participante recurre a diversas partículas, las cuales le permiten conectar y establecer vínculos semánticos entre las cláusulas. Por su parte, en 46b se muestran diversas partes de una argumentación oral, si bien se emplearon diversos marcadores, la estudiante únicamente hace uso del conector *porque* para expresar la relación causal. En cambio, en 46c, aunque solo se expone el inicio de una narración, en toda la redacción sólo se utilizan dos conjunciones (*y, pero*).

En cuanto a la distribución de marcadores en el corpus, en las cuatro categorías se recurrió a las mismas relaciones lógico-argumentativas: consecuencia (*pues, de ahí que, por lo cual, por lo tanto, así que*), temporalidad (*cuando, luego, desde ese momento, al inicio, al final, después de, mientras*), ejemplificación (*por ejemplo, en mi caso, ya sea, como que, como*), causa (*ya que, porque, a causa de, pues, como, gracias a que, debido a que, por eso, dado que, por esta razón*), adición (*y, también, ni, además, así como, aparte de, incluso*), contraargumentación (*pero, sin embargo, sino que, aunque, por el contrario*) y finalidad (*para*). Asimismo, en las cuatro categorías se hizo uso de otros marcadores cognitivos como los modalizadores introductores de una opinión propia¹¹⁵ y los manifestadores del grado de certeza (*la verdad, realmente, claramente, claro, en realidad, obviamente, por supuesto, sinceramente, absolutamente*) así como atenuadores (*como, como que, por decir, se podría decir, quizás, según, digamos, supongo, tal vez, a lo mejor, dízque...*).

En cuanto a los marcadores metadiscursivos¹¹⁶, por un lado, tenemos reformulativos (*o sea, vamos, es decir*) de reconsideración (*al final de cuentas, más bien dicho, vaya, más bien*), recapitulativos (*resumiendo, en conclusión, en fin, entonces*) y de distanciamiento (*pero bueno, en todo caso*); por otro lado, también se emplearon estructuradores de orden (*otro punto de vista, por una parte, por otra parte, por otro lado, finalmente, luego, entonces, para empezar, segundo, tercer, cuarto, quinto...*) focalizadores (*además, incluso, sobre todo, también, ni siquiera, de hecho, más aparte, más que nada...*) y demarcativos de cambio de tópico (*acerca de, bueno...*).

¹¹⁵ Se ejemplifican en el apartado de Estructura argumentativa.

¹¹⁶ Aquellos que estructuran y formulan el discurso.

Referente a los discursos hablados, se presentan partículas que cumplen una función ilativa tal es el caso de: *entonces, este, pues, eh, y este, y pues, y, ah, mmm, am, em, que, es que, cómo se llama*. De igual forma aparecen unidades que se emplean para tomar el turno de la palabra (*pues, mmm, eh, este, bueno, emm, am*) o cederla (*es todo, y pues ya, y ya, nada más*) así como para pedir confirmación o acuerdo con lo enunciado (*¿no?*). Si bien estas partículas se consideran propias de la oralidad, se presentaron en algunas redacciones, sobre todo al inicio del texto, aunque también en el desarrollo:

(47)

- a) **Pues** la verdad es que las clases en línea o por televisión en lo personal no servían (P18H17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- b) **Pues** a mí opinión las clases en línea no fueron para nada eficaces (P19H17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- c) **Bueno** los últimos días fueron raros, en internet había noticias del covid-19, la verdad en ese momento no le di importancia ya que eso estaba ocurriendo en China. (P11H16_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).
- d) **Pues** la verdad y siendo sincero yo sobrellevé el confinamiento haciendo como si el coronavirus no existiera para mí (P19H16_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).
- e) Y después de semanas el virus se llamaba covid-19 y *empezaron las clases en línea a distancia pues*, (P23H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- f) ...después cuando llegó a Morelia ya no nos causó tanta gracia ya que lo veíamos como un chiste y *pues no resultó serlo*, (P24H16_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).
- g) ...por suerte me tocaba ir las mismas semanas que ella y *pues sí*, nos conocimos y empezamos a salir y sin querer me fui enamorando [de] ella así como ella de mí y fue creciendo más el afecto que cuando regresamos bien a la escuela le pedí que fuera mi novia y *pues ese fue mi mejor día*. (P19H17_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).

En otro orden de ideas, hay varios aspectos a destacar en el empleo de marcadores del discurso por parte de los participantes. Primero, resalta la presencia de polisíndeton en segmentos en donde pudieron emplearse comas o algún marcador (48a); segundo, contrario al punto anterior, hubo textos en donde se dio preferencia al uso de signos de puntuación en vez de utilizar algún MD que, por un lado, ayudará a conectar las ideas, y por otro, explicitará relaciones lógico-semánticas (48b); tercero, sobresale la aparición de partículas conectivas, distributivas o de ordenación que generan una interpretación que no corresponde con la continuidad temática (48c, 48d, 48e); cuarto, llama la atención el uso a inicio de párrafo de la conjunción *y*, en lugar de emplear algún marcador aditivo (además, también, asimismo...) que dé continuidad a las ideas en distintos segmentos (48f); quinto, hay una evidente preferencia por emplear conectores conjuntivos (*y, pero, porque*) o

preposiciones sobre otro tipo de partícula perteneciente a una categoría gramatical diferente o locuciones (48g); sexto y relacionado con el punto anterior, se observa en la mayoría de los participantes un repertorio reducido de MD¹¹⁷ de ahí que siempre se recurra al mismo elemento para exponer determinada relación (48h); por último, hubo casos en donde, tal vez debido a que no se revisó el texto, se utilizó *que* en lugar de *porque* (48i, 48j, 48k).

(48)

- a) [...] duré dos años con él y voy a visitar a mi mamá y mi abuelito estaba enfermo y mi mamá me pidió el favor de llevarlo al doctor y entonces resultó que tenía covid y lo llevé a la casa y me traje a mi hermano a vivir conmigo y mi papá porque mi mamá tenía covid y en [e]se transcurso mi papá me compró un carro (P23H16_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).
- b) En lo personal considero que las clases en línea no funcionan, [*ya que, porque, pues...*] es importante la interacción con el grupo y con el maestro para aprender (P5M16_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- c) Con ella duramos 2 años de mascota porque después de ese tiempo se salió de la casa y se perdió, no la encontramos durante un tiempo y la dimos por perdida *pero*¹¹⁸ nunca regresó (P5H16_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).
- d) [...] teníamos maneras de protección, que *por una parte*¹¹⁹ nos daba tranquilidad tener esos métodos para protegernos. Las clases las seguía tomando en línea que fue cuando creo que de cierta manera me afectó mucho (P2M15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).
- e) [...] yo requerí clases de regularización solo para mantenerme al corriente *uno*¹²⁰ porque me mandaban mis papás pero pues estaba más cómodo en la secundaria así que aunque tuvo que ser un medio obligatorio pues las clases en línea no sirvieron para nada (.) desde mi punto de vista (P10H16_13-02-2023_4TO_ARG-OR).
- f) **Y** otra ineficacia es que se distraían mucho y no tenían mucha atención a las clases. **Y** una ineficacia es que tenían más recursos para estudiar y no tenían esa presión de que alguien los esté mirando constantemente (P18H16_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- g) Mi peor día en vacaciones por la [pandemia] fue cuando me asaltaron afuera de mi casa y esto me pasó con 3 amigos más y pues fue como un día normal *pero* ese día nos quedamos más tarde como a las 10 casi 11 de la noche nos estábamos comiendo unos churros y en eso se escuchó una moto derrapar y se bajaron 2 tipos, uno era un señor y un joven, el señor era quien tenía una pistola y el joven era quien nos quitaron nuestras pertenencias y el señor golpeó a uno de mis amigos y también uno de ellos se escapó en realidad nomas nos quitaron las cosas a mí y 2 amigos más y cuando se fueron los 2 tipos no sabíamos qué hacer y entonces nos comimos un

¹¹⁷ Pudo deberse a que tienen predilección sobre unos MD en lugar de otros o por las condiciones de inmediatez comunicativa en las que se produjeron los discursos.

¹¹⁸ La presencia de la conjunción adversativa hace inferir que el contenido de la siguiente cláusula es opuesto al de la anterior.

¹¹⁹ Este marcador hace inferir que habrá un *por otra parte* o *por otro lado*, pero la narración continua sin la presencia de ningún otro marcador distributivo.

¹²⁰ Se deduce que habrá una enumeración, pero en su lugar se concluye la argumentación.

bolillo cada quien y la familia de uno de mis amigos llamaron a memo valencia y los encontraron (P22H16_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).

- h) [...] estoy en desacuerdo con eso **porque** no fueron eficaces (.) [...] **porque:** las medidas que ellos tomaron estuvieron mal eh:: [...] **porque::** a lo mejor el sistema que tenía: la sep o así era pasarlos de panzazo con seis [...] **porque:** es como: pasarte de año [...] **porque** tú le echaste ganas [...] lo digo **porque** yo lo pase [...] **porque** no se me hace válido... (P3M15_16-02-2023_2DO_ARG-OR).
- i) Tal vez si en mi escuela lo hubieran hecho de otra forma, de una manera la cual no fuera molesto para uno, **que** el horario era nefasto había poco tiempo de margen de clase en clase (P11H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- j) [...] un primo se desesperó **que** no tenía idea de la escuela y se dio de baja (P1M17_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).
- k) [...] y es muy fácil **que** te distraes mucho te quedas dormido (P20H15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).

Por último, otro fenómeno encontrado fue la presencia consecutiva de marcadores pertenecientes a la misma taxonomía, más que interpretarlos como redundancias, estos usos pueden estar cumpliendo una función, ya sea como refuerzo enfático¹²¹ (49a, 49b) o para indicar la posición del productor textual, pero, a la vez, minimizar o restar fuerza a lo enunciado al señalar que se trata de una opinión propia, no un hecho (49c, 49d, 49e):

(49)

- a) Por otro lado el confinamiento si fue una buena manera de evitar más contagios y prevenir así muertes, **mas sin embargo** no todos lo respetaron (P12H16_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- b) no podían mantenerse tranquilas estaban tratando de: de hacerlo **pero sin embargo** pues ver a alguien tan cercano como su padre estar en una situación así fue horrible (P6M15_16-02-2023_2DO_NAR-OR).
- c) [...] **para mí** (.) **para mi punto de vista** (.) la vacunación pues no debería de ser obligatoria (P4H16_10-02-2023_4TO_ARG-OR).
- d) [...] eh: **de mi parte desde mi punto de vista** yo: tuve la suerte (.) de que: **a mí** me dieron (.) buenas clases en línea por la escuela en la que estaba (.) (P14M16_13-02-2023_4TO_ARG-OR).
- e) [...] eh: pues: digo **yo pienso** que pues el: la **a mí en lo personal** la pandemia fue como un aprendizaje de algo que: que debemos de aprender (P12H16_16-02-2023_2DO_NAR-OR).

¹²¹ NGRAE (2010).

5.2.1.3 Puntuación

Los signos de puntuación sirven de apoyo en la organización del texto ya que contribuyen a construir y delimitar las ideas y los bloques de información tanto a nivel gramatical (separación de cláusulas, complementos, incisas, vocativos, etc.) como discursivo (segmentación en párrafos); asimismo, cumplen otras funciones como expresar la modalidad de enunciación (declarativa, exclamativa, interrogativa o imperativa), ayudar a evitar ambigüedades y malentendidos, entre otras. Debido a lo anterior, se optó por incluir este indicador en el análisis de la cohesión de los textos escritos. Los resultados se exponen a continuación:

| Nivel | ARG-ESC | NAR-ESC |
|------------|---------|---------|
| Logrado | 17 | 23 |
| En proceso | 12 | 8 |
| Deficiente | 6 | 4 |

Tabla 34. Resultados del análisis de signos de puntuación en la muestra escrita.

En el nivel de *logrado* se sitúan las redacciones (50a) en donde resulta adecuado el empleo de signos de puntuación para dividir las cláusulas, segmentar el contenido del texto en diferentes bloques informativos, elidir verbos, introducir información aclaratoria o explicativa, delimitar discurso directo, etc. En cambio, se ubican *en proceso* las redacciones en donde, si bien se hace uso de marcas gráficas, en dos o tres casos su utilización es inadecuada o el empleo se limita a comas (50b). Por su parte, se catalogan como *deficientes* los textos carentes de signos ortográficos o cuyo empleo es mayormente inadecuado (50c).

Como se observa en la tabla 34, a los participantes se les facilitó más puntuar las narraciones que las argumentaciones, de ahí que haya menor cantidad de redacciones narrativas en los últimos dos niveles, contrario a los textos argumentativos que presentaron más ejemplares en dichos grados. Lo anterior se debe a las características distintivas de las secuencias pues en la narración la separación de las acciones y su distribución temporal son más evidentes, contrario a la argumentación en donde podría resultar más problemática la segmentación de ideas, sobre todo si se trata de un género que no se domina o no se ha practicado lo suficiente, como se observa en los siguientes ejemplos:

(50)

- a) En ese entonces no tenía el número celular de muchos amigos por lo que era raro que me llamaran, a menos que fuera un familiar, revisé mi celular y vi que no era nadie más que mi directora, contesté, me saludo cordialmente y me pidió de favor que si podía hablar con mi mamá, le dije que sí, empezaron a hablar, yo estaba preocupado porque no sabía la razón de la llamada, mi madre colgó y me dijo: “Ya no vas a tener clase toda la semana, hay una nueva enfermedad, no podrás salir de casa”. Yo extrañado pregunté, “¿Hasta cuándo volveré a la escuela?” y la única respuesta fue, “Aún no lo sé”. (P10H16_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).
- b) Las clases en línea fue un gran cambio para los alumnos de un día para otro pasó y también para los maestros fue algo impactante porque no tenían idea de hacerlo o tal vez nunca lo habían hecho y *fue nuevo para todos. Tener que trabajar en casa*, tomar clases en casa a través de la pantalla. (P12H18_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- c) Pues la verdad es que las clases en línea o por televisión en lo personal no servían porque yo no aprendí nada y no soy el único que lo piensa porque tengo varios amigos y conocidos que tampoco pudieron aprender algo porque los maestros no explicaban ni un tema solo mandaban el pdf y que buscáramos por cuenta propia para poder hacer los trabajos o tareas también si tenías una duda y les preguntabas la mayor parte del tiempo no te respondían porque era tanto el ruido de personas hablando o en varios casos se perdía la clase... (P18H17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).

En 50a estamos ante una narración en donde el uso de marcas gráficas está bien logrado ya que el participante se vale de comas para separar las cláusulas y hace uso de otros signos como las comillas y los dos puntos para señalar el discurso referido. Mientras que en 50b se presenta un error ya que el estudiante emplea un punto y seguido en lugar de dos puntos al ejemplificar lo que *fue nuevo para todos*. Por su parte, en 50c tenemos una serie de ideas que no se dividen por comas ni se segmentan en párrafos para una mejor organización de la información, por lo que el uso de signos de puntuación es prácticamente nulo. Esto último puede corresponder a una falta de práctica, conocimiento, escasez de tiempo y, en muchos casos, por no tener la costumbre de revisar y leer lo escrito.

Asimismo, la puntuación se problematiza cuando los productores textuales creen que su empleo es opcional o, incluso, desconocen para qué y en qué momento deben ser utilizados. De esta manera, podemos encontrar textos que carecen por completo de signos (51a), en donde se abusa de ellos y parece ser que fueron puestos al azar (51b) o se emplean inadecuadamente separando en segmentos distintos ideas que mantienen un vínculo semántico (51c y 51d):

(51)

- a) Pues mi momento más triste fue uno en especial porque en realidad fueron muchos tanto para mí como para tantas personas no solo locales sino de todo el mundo primero fue triste porque

no podías salir a lugares con tu familia tampoco podías ver a tus amigos ni de más familiares pero mi momento más triste fue a fines de pandemia porque fallece mi abuelo y en ese momento me quedo sin ganas de hacer las cosas que me gustaban... (P18H17_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).

- b) Si un alumno tenía problemas de conexión, sus trabajos y/o dudas, se veían más afectados. [...] en reuniones virtuales, existieron problemas, como que no contaban con los dispositivos... (P7M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- c) [...] me bañe y pensé que haría en la secundaria. **Pues** acababa de terminar varias relaciones de amigos P1H15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).
- d) [...] salimos a comer junto a mi hermano y pues fue bueno. **Porque** la pasamos súper bien felices los 3 pero eso ya no se puede. (P9H17_10-02-2023_4TO_NAR-ESC).

La falta de puntuación o un empleo inoportuno de estos puede llegar a comprometer la cohesión y coherencia del texto ocasionando dificultades en su comprensión. Hasta aquí, hemos revisado y ejemplificado los mecanismos cohesivos por separado; sin embargo, no hay que olvidar que estos por sí solos no generan cohesión, sino que lo hacen en conjunto y no únicamente a nivel clausular, sino también discursivo. A continuación exponemos cómo se presentan los recursos abordados en conjunto (52)¹²²:

La ineficacia de las *clases por televisión*

Empezó la *pandemia*_{REF1} y *todos*_{REF2} tuvimos que adaptarnos₂ a un nuevo estilo de vida, y *algo*_{CAT3} de *lo cual* **creo** que mucha gente esta de acuerdo, fue *la manera*_{REF3} tan ineficiente y **por sierta parte** mediocre *en la cual*_{ANA3} *nuestro gobierno*_{REF4} trato de mantener activo *el aprendizaje de jovenes*_{REF5}.

Se entiende que \emptyset_1 llegó de manera repentina y que **quizá** \emptyset_1 fue una gran sorpresa, **pero** el hecho de que \emptyset_4 no esten preparados para *una contingencia de esa magnitud*_{REF1}, **nos** da a entender que en caso de *una tragedia mayor*_{REF1}, \emptyset_2 estamos perdidos.

Esto se refleja en como \emptyset_4 manejan el *ámbito académico*_{REF5}, *muchas escuelas privadas*_{REF6} trataron de llevar las cosas como pudieron, **pero** se nota que \emptyset_6 no obtuvieron los mejores resultados, **mas sin embargo**, *escuelas públicas*_{REF7} adoptaron *metodos distintos*_{REF8}, y **a mi parecer** muy poco practicos, que fueron *las clases por televisión abierta*_{REF8}, a la cual, podían acceder cualquier persona con una televisión, si bien recuerdo habia horarios que no siempre se respetaban y que cambiaban de forma constante, **por lo cual** era muy sencillo perder una *clase*_{REF8}, las materias impartidas no tenían un orden coherente, **pues** se repartían una materia por día, los niveles académicos también eran un problema, **pues** había días que tu nivel escolar no aparecía en la programación, dando a entender el poco interés que existe por una *educación*_{REF5} mejor.

P10H16_09-02-2023_2DO_ARG-ESC

¹²² En la transcripción se respeta la ortografía del participante.

En este ejemplo tenemos una argumentación escrita sobre la ineficacia de las clases por televisión, en cursiva se señalan los referentes centrales (REF), a los cuales se añadió un número de acuerdo a su orden de aparición en el texto, con subrayado simple se marcan las proformas, cuya función fue abreviada en subíndice según se tratara de una anáfora (ANA) o catáfora (CAT); por su parte, los marcadores y conectores del discurso se resaltan en negritas, mientras que con subrayado doble y ondulado se destacan las palabras que se asocian a los referentes por conocimiento enciclopédico; por último, la O con barra oblicua (Ø) alude a elipsis y el número que lo acompaña refiere al antecedente suprimido.

Como podemos ver en el ejemplo, el participante inicia su redacción con un recurso focalizador invirtiendo el orden sintáctico de la primera cláusula, así tenemos *Empezó la pandemia* en lugar de *La pandemia empezó*; además, en esta estructura se introduce el primer referente (REF1) al que se vuelve a hacer alusión en el segundo párrafo, primero con dos elipsis (Ø1): *llegó de manera repentina y que quizá fue una gran sorpresa*, y después con dos sintagmas nominales, en el primero se recurre a un sinónimo, *una contingencia de esa magnitud*, mientras que en el segundo se hace uso de una valoración, *una tragedia mayor*.

Respecto a este último recurso, su empleo es frecuente a lo largo de la redacción, de tal forma que podemos encontrar evaluaciones sobre la manera de mantener activo el aprendizaje de los jóvenes y los métodos para hacerlo, estas valoraciones son negativas (*tan ineficiente, mediocre y poco prácticos*); sin embargo, se matizan con el uso de un modalizador de opinión que reduce el nivel de certeza (*a mi parecer*) así como por un atenuador (*por cierta parte*), de este modo, el sujeto resta fuerza a los adjetivos y cuantificadores utilizados. De igual forma, otras técnicas empleadas que le permiten alejarse de lo dicho y deslindar o compartir responsabilidad ante lo enunciado, son el uso de generalizaciones (*y algo de lo cual creo que mucha gente está de acuerdo*) así como la utilización de la primera persona del plural al final del segundo párrafo (*nos da a entender que en caso de una tragedia mayor, estamos perdidos*).

Por otra parte, otro referente que se introduce en el primer párrafo es *nuestro gobierno* (REF4), este antecedente es retomado en dos ocasiones por medio de elipsis (Ø4), una en el segundo párrafo, *el hecho de que no estén preparados*, y la otra al inicio del tercero, *Esto se*

refleja en cómo manejan el ámbito académico, a pesar de que el referente explícito esté en singular y los verbos posteriores en plural, no significa que haya una discordancia gramatical, sino que el sustantivo gobierno remite a un grupo de personas o autoridades, no a un solo individuo, de ahí la elección en la conjugación de los verbos.

Los dos primeros párrafos sirven para introducir el tema, contextualizarlo y presentar el posicionamiento del autor ante la actuación del gobierno durante la pandemia, en específico las acciones tomadas para el ámbito educativo, las cuales se abordan en el tercer párrafo. A fin de vincular lo enunciado anteriormente con lo que se desarrollará de forma posterior, el informante recurre a una deixis textual, de esta forma comienza el último párrafo con el demostrativo neutro *esto*, que no únicamente recupera y encapsula los segmentos previos, sino que los relaciona con la nueva información que se va a introducir. Asimismo, en el tercer párrafo, para desglosar sus argumentos, el sujeto parte del tema general, *ámbito académico* y cómo este se planteó en las *escuelas privadas y públicas*. Respecto al manejo de las primeras, no dice mucho, se limita a emplear una palabra ómnibus con una escasa determinación de rasgos semánticos, pero que sirve para denotar una gran cantidad de elementos, como es *las cosas*, que engloba la manera en la que la modalidad privada trató de sobrellevar el tema de la educación.

Por el contrario, es en *las escuelas públicas* y, en particular, en una de las estrategias empleadas en donde se extiende; dicho método distinto y poco práctico es el de *las clases por televisión abierta*, a partir de la introducción de este referente, que ya se adelanta desde el título, el participante expone una serie de argumentos en contra de dicha medida, en estos se recurre a diversos mecanismos cohesivos que dan continuidad temática y mantienen activado el referente central y tema de la argumentación, así, se sirve de una anáfora, *a la cual*, que aunque presenta una discordancia gramatical de número con el antecedente, se entiende que alude a él ya que el verbo que le precede sí está en plural; de igual manera, hace uso de vocablos que remiten al campo semántico de *las clases* y la *televisión* y que activan nuestro conocimiento enciclopédico, tal es el caso de *materias, horarios, niveles académicos* y *programación*; además, recurre a un hiperónimo que engloba el tema general, *educación*, y al que se había referido anteriormente con otros sintagmas nominales como *el*

aprendizaje de jóvenes y ámbito académico; por último, también emplea sinónimos, niveles académicos y nivel escolar.

Referente a la conexión, en su mayoría el sujeto recurrió a conectores que explicitan relaciones de adición (*y*), contraargumentación (*pero*) y causa (*pues*); cabe destacar el empleo de la expresión *mas sin embargo* que, aunque podría considerarse redundante ya que la conjunción *y* y la locución adverbial *sin embargo* son adversativas, en este caso funciona como refuerzo enfático. Por otra parte, también tenemos la locución preposicional *por lo cual*, que no sólo recupera la información previa (la incongruencia de los horarios en las clases), sino que la vincula con la estructura que introduce, estableciendo entre ambas una relación de consecuencia. Por último, como se observa en la redacción, el participante se apoya mayormente en los signos de puntuación, en específico las comas, para segmentar e hilar sus ideas. Como podemos ver, en general se trata de una argumentación escrita bien lograda para tratarse de un texto no planificado; sin embargo, no todos los participantes tuvieron la misma destreza en el empleo de los procedimientos cohesivos, tal como se observa en el siguiente ejemplo:

(53)¹²³

(SIN TÍTULO)

*Mi último día antes en la pandemia fue en la secundaria_{REF1} **y** como un día normal me salaba la primera clase_{REF2} me la_{ANA2} sale **y** me puse a jugar futbol_{REF3} **pero** varios de mis compañeros llevaban cubrebocas **y** se cuidaban*

Entre a pocas *clases* **y** en *las ultimas clases* fue un prefecto **y** nos dijo **que** mañana no habia *clase* la mayoría nos emocionamos **y** jugamos *la reta*_{REF3} como nunca hubo peleas, golpes, goles, caídas, a la hora de salir de *la escuela*_{SIN1} nos despedimos llegue a casa emocionado le dije a mi mamá **que** no tenia *clase* en la tarde sali a trabajar **y** nos mandaron mensaje de *la secundaria*_{REP1} **que** no fuéramos Hasta nuevo aviso **y** pasaron casi dos años a volver sin saber **que** esa meta_{REF3} seria la ultima en mucho tiempo **y** gracias a la pandemia no me ligue a muchas niñas que coraje.

P20H15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC.

En la redacción se señalan en cursiva los referentes centrales (REF), a los cuales se añadió un número de acuerdo a su orden de aparición en el texto; con subrayado simple se marcan

¹²³ En la transcripción se respeta la ortografía del participante.

las proformas o anáforas; por su parte, las conjunciones se resaltan en negritas; por último, con subrayado doble se destacan las palabras que se asocian a los referentes por conocimiento enciclopédico.

En (53) tenemos una narración, aunque no tiene título, desde la primera cláusula se nos adelanta el contenido de la historia así como el espacio en el que se desarrolla. Los acontecimientos se narran desde la primera persona tanto del singular (yo) como del plural (nosotros), lo cual posibilita la omisión del sujeto en los verbos (*salaba, puse, recuerdo, hice, jugamos...*); además de la conjugación, el narrador se hace presente a lo largo del relato por medio marcas de referencia (me, le, mi, nos).

Hay varios aspectos a destacar en la redacción, en primer lugar, el escaso empleo de partículas para enlazar las cláusulas, el estudiante sólo recurrió a dos conjunciones, una vez a *pero* y en nueve ocasiones al conector aditivo *y*; en segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, sobresale la escasa integración sintáctica del texto, si bien se hace uso del nexo subordinante *que* para introducir cuatro estructuras en función de objeto directo, en su mayoría presenta cláusulas isotácticas y paratácticas simétricas; en tercer lugar, a excepción del uso de comas en una enumeración (*peleas, golpes, goles, caídas,*) y el punto final, prácticamente no hay signos de puntuación, de ahí la presencia de acciones que no se separan con una marca que pudiera explicitar una relación de yuxtaposición, como ocurre en: *a la hora de salir de la escuela nos despedimos [,] llegué a casa emocionado [,] le dije a mi mamá.*

A la falta de signos de puntuación también podría atribuirse la repetición al inicio del primer párrafo: *como un día normal me salaba la primera clase me la salé.* Una posible interpretación a dicha redundancia consiste en leer la primera parte como una incisa explicativa que tiene el objetivo de señalar que faltar a la primera clase era una práctica habitual, mientras que la segunda parte puede verse como la continuación de la narración. Esta reiteración pudo haberse evitado con la separación de ambas estructuras con un punto y seguido o punto y coma, la omisión de la segunda cláusula (*como un día normal me salaba la primera clase y me puse a jugar fútbol*) o con una formulación distinta (*como todos los días o como de costumbre me salé la primera clase y me puse a jugar...*).

Por otra parte, si bien los mecanismos de conexión e ilación de los sucesos son escasos, el participante mantiene la continuidad temática por medio de otros procedimientos cohesivos como las repeticiones¹²⁴ (*Entre a pocas clases y en las últimas clases fue un prefecto y nos dijo que mañana no había clase*) sinónimos (secundaria → escuela; futbol → la reta) así como palabras que activan nuestro conocimiento del mundo (cubre bocas, goles, caídas...).

Como podemos ver, más allá de tratarse de un discurso improvisado, el texto refleja diversos problemas de redacción por parte del participante, los cuales se evidencian en el escaso o nulo uso de signos de puntuación, la utilización de un reducido repertorio de conectores¹²⁵, falta de práctica en el manejo de recursos cohesivos y una evidente falta de hábito de leer, revisar y corregir lo escrito.

5.2.2 Coherencia

Como se abordó en el apartado teórico, la coherencia implica la organización de la información y conlleva la selección de un tema, el cual es desarrollado conforme a una estructura. De igual modo, supone la introducción, mantenimiento y reactivación de referentes y de información activada o no en la mente de los participantes y, de acuerdo a su grado de relevancia, se focaliza o resalta mediante recursos lingüísticos o prosódicos. De esta manera, para los objetivos de la investigación, la coherencia se analiza tomando en cuenta dichas dimensiones informativas: tema del texto, estructura, selección y organización de la información. Los resultados de estos indicadores se exponen en las siguientes secciones.

5.2.2.1 Tema

El tema a nivel discursivo conlleva la significación global del texto de ahí que se considere que un texto está bien construido cuando el tema se desarrolla claramente (Tomlin *et al.*, 1997; Cuenca, 2010). Los indicadores con los que se analizó esta dimensión o gestión informativa así como los resultados obtenidos se exponen a continuación¹²⁶:

¹²⁴ Algunas de las cuales pudieron haberse evitado con elisiones.

¹²⁵ En su argumentación escrita también se limitó a emplear conjunciones: *y, pero, ya que* y *ni*.

¹²⁶ Véase la rúbrica del capítulo de Metodología.

| MODALIDAD Y SECUENCIA | NIVEL | TEMA | | | | |
|-----------------------|------------|-----------|----|----|----|----|
| | | T1 | T2 | T3 | T4 | T5 |
| ARG-ESC | Logrado | 28 | 35 | 34 | 13 | 29 |
| | En proceso | - | - | 1 | 22 | 6 |
| | Deficiente | 7 | - | - | - | - |
| NAR-ESC | Logrado | 27 | 35 | 34 | 11 | 32 |
| | En proceso | - | - | 1 | 23 | 3 |
| | Deficiente | 8 | - | - | 1 | - |
| ARG-OR | Logrado | | 34 | 33 | 10 | 31 |
| | En proceso | NO APLICA | 1 | 2 | 24 | 3 |
| | Deficiente | | - | - | 1 | 1 |
| NAR-OR | Logrado | | 35 | 34 | 14 | 33 |
| | En proceso | NO APLICA | - | 1 | 20 | 2 |
| | Deficiente | | - | - | 1 | - |

Tabla 35. Resultados de la dimensión informativa: Tema.

El primer indicador (T1) únicamente aplica a la muestra escrita ya que se evalúa la presencia de un título en donde se explicita y resume el contenido del texto, como se observa, la mayoría de las redacciones poseen un rótulo; sin embargo, destaca la ausencia de título en siete argumentaciones y ocho narraciones. Este indicador es importante puesto que, además de adelantar el contenido, genera expectativas en el lector y contribuye a la construcción de unidades de sentido conforme se avanza en la lectura. La ausencia de título o una formulación discordante podrían causar complicaciones en la comprensión del texto; asimismo, son una señal de que el productor textual tiene dificultades para resumir la idea central de lo escrito.

Concerniente al segundo punto (T2), este refiere a la exposición del tema al inicio del discurso por medio de palabras o frases temáticas relacionadas con él; conforme a la tabla, a excepción de una ARG-OR, prácticamente en todos los discursos se exhibe el tema a abordar desde el comienzo (54a, 54b, 54c, 54d); por el contrario, cuando el contenido general se retrasa y se introducen tópicos que no se relacionan directamente con el asunto central, como sucede en una argumentación oral en donde la demora es muy larga (54e), este indicador se considera como deficiente en el texto:

(54)

- a) **Las clases en línea** fue un gran cambio para los alumnos de un día para otro pasó (P12H18_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- b) **El peor día de la pandemia** fue vivir la muerte de mi tío (P15M16_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).
- c) pues para mí la totalidad **las clases en línea** fueron ineficaces porque retrasó el aprendizaje de: nosotros (P17M16_13-02-2023_4TO_ARG-OR).
- d) **mi: peor día:** fue: cuando me asaltaron (.) afuera de mi casa (.) fue:: me asaltaron dos tipos (P22H16_13-02-2023_4TO_NAR-OR).
- e) creo que todos pudimos haber aportado un granito más de arena o sea es decir este: o sea si ver basura rejunarla o no tirar basura empezar a cuidar esas esos aspectos porque: o sea aunque digan que a es que sí sí lo dijeron que: que hiciéramos esto que: guardáramos la basura que no la tiráramos en la calle que no la botáramos [...] eso fue algo (.) muy feo este: lo que hayan hecho este: como tipo **la cuarentena** que °fueron dos años prácticamente o más no sé° este: simplemente con el hecho de (.) que algunas personas este: trabajaban (.) por: por necesidad (P1M17_10-02-2023_4TO_ARG-OR).

En lo que toca al tercer aspecto (T3), corresponde a las menciones del tema a lo largo del texto por medio de mecanismos cohesivos como las repeticiones, reiteraciones y asociaciones léxicas. Salvo una ARG-ESC, dos orales, una NAR-ESC y una oral, este indicador se presentó oportunamente en la mayoría de los textos, lo cual indica un buen manejo referencial por parte de los participantes. Por el contrario, en el cuarto punto (T4) tenemos una mayor distribución de los textos en los tres niveles ya que este aspecto alude a la explicación o desglose del tópico central en subtemas o subapartados y hubo casos en los que se prefirió desarrollar el contenido en uno o dos párrafos o sintetizar varias ideas en un mismo segmento sin desplegarlas por separado, tal como ocurre en 22 argumentaciones escritas y 24 orales así como en 23 narraciones escritas y 20 orales. Asimismo, a excepción de las ARG-ESC, las categorías presentan un ejemplar en el nivel deficiente.

Por su parte, en T5 se examina que el discurso no presente cambios bruscos de tema o apartados que no contribuyan con su desarrollo. De acuerdo con los resultados, en su mayoría se respeta la temática central; sin embargo, hay algunos discursos que se encuentran en el estatus de *en proceso*, así, seis ARG-ESC, tres orales, tres NAR-ESC y dos orales presentaron textos en dicho nivel; en cuanto al grado *deficiente*, solamente una argumentación oral se ubicó en este rango. Este quinto indicador se ejemplifica con el

siguiente fragmento perteneciente a una narración, a lo largo del relato el sujeto narra la manera en que sobrellevó el confinamiento; sin embargo, al final de la redacción añade información que, si bien se relaciona con el tema de la pandemia, no encaja con lo que hasta ese momento estaba contando:

(55) [...] Sobrellevé la pandemia fácil al ser una rutina solamente tenía que comer, entrar a clases, bañarme, dormir y recordar lo que pasó en el día llevar un apunte propio para estar seguro de que son días diferentes y evitar el mayor daño posible, no lo logré pero no me preocupa.

En pandemia era un inconveniente tener tos por el miedo que le daba a la gente. (P4H15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).

Por último, cabe señalar que los puntos examinados por sí solos no son indicadores de un buen manejo del tema, sino que todos contribuyen y se interrelacionan en su desarrollo. De igual forma, el tema de manera individual no evidencia coherencia, también es necesario tomar en cuenta las otras dimensiones informativas: estructura, selección y organización de la información, las cuales se abordan en los próximos apartados.

5.2.2.2 Estructura

Como usuarios del lenguaje no construimos esquemas discursivos para cada situación comunicativa, sino que hacemos uso de prototipos o formatos textuales almacenados en la memoria, estos esquemas se caracterizan por una serie de regularidades discursivas bajo los cuales pueden ser agrupados e identificados. Además, poseen rasgos lingüísticos de estilo y registro que están en concordancia con aspectos contextuales y, según la(s) finalidad(es) u objetivo(s) discursivo(s), se organizan en diferentes secuencias, las cuales, a su vez, presentan una serie de rasgos textuales que nos permiten caracterizarlas, reproducirlas e interpretarlas. En este trabajo se analizan dos secuencias, la narración y la argumentación, sus resultados se presentan por separado en las siguientes secciones.

5.2.2.2.1 Estructura argumentativa

Para los propósitos de la investigación tomamos en cuenta los fundamentos teóricos presentados en el apartado 1.5.4 y 1.5.4.1 a fin de identificar ciertas características genéricas que nos permitieran determinar la secuencia argumentativa de nuestro corpus y analizar la manera en qué los participantes construyeron sus argumentaciones. Tales rasgos generales y su aplicación se exhiben en la siguiente tabla:

| MODALIDAD Y SECUENCIA | NIVEL | ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA | | | | | |
|-----------------------|------------|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | EA1 | EA2 | EA3 | EA4 | EA5 | EA6 |
| ARG-ESC | Logrado | 34 | 12 | 5 | 35 | 34 | 25 |
| | En proceso | 1 | 22 | 5 | - | 1 | 8 |
| | Deficiente | - | 1 | 25 | - | - | 2 |
| ARG-OR | Logrado | 35 | 12 | 3 | 35 | 35 | 25 |
| | En proceso | - | 19 | 4 | - | - | 7 |
| | Deficiente | - | 4 | 28 | - | - | 3 |

Tabla 36. Resultados de la dimensión informativa: Estructura argumentativa.

El primer punto (EA1) consiste en evaluar si en el texto se refleja la toma de un posicionamiento sobre el tema; como se observa, salvo una redacción, en las argumentaciones de ambas modalidades se manifiesta una postura a favor o en contra del asunto abordado, dicho pronunciamiento se presenta explícitamente con un enunciado o se infiere implícitamente a través de los argumentos presentados.

Respecto al indicador dos (EA2), se analiza si el posicionamiento es bien defendido mediante una serie de ideas, de esta manera se consideraba como *logrado* el texto si se exponían tres o más argumentos y estos eran justificados adecuadamente¹²⁷; en cambio, cuando los enunciados eran tres o más, pero no se defendían o explicaban con más detenimiento, la argumentación era catalogada con la etiqueta de *en proceso*; por otra parte, si el número de enunciados argumentativos eran menos de tres, se catalogaba como *deficiente*. De acuerdo con la tabla, la mayoría de los informantes tuvieron dificultades para desplegar adecuadamente sus argumentos y respaldar su postura ante el tema expuesto; de esta manera, en ambas modalidades tenemos doce discursos en el primer nivel, 22 argumentaciones escritas y 19 habladas *en proceso* y una redacción y cuatro discursos orales en el tercer rango. Entre las dificultades encontradas, destaca la presencia de un argumento al que se le dan muchas vueltas o la repetición constante de una idea, que si bien podría considerarse como refuerzo argumentativo, vuelve redundante el texto (56a y 56b). Asimismo, se dio el caso opuesto, así tenemos discursos en donde se enumeran varios enunciados, sin ser desarrollados lo suficientemente (56c y 56d):

¹²⁷ Por ejemplo, no únicamente decir que las clases en línea eran ineficientes porque los estudiantes se distraían más fácilmente, sino también señalar las consecuencias o repercusiones de no poner atención.

(56)

- a) Estoy en contra porque no se tomaron en cuenta algunos aspectos, quisieron o más bien dieron clases en línea en las cuales se ocupa internet en todo caso si tomabas las clases por televisión ***necesitabas tener algún tipo de cable*** y no todas las personas disponían de eso [...].El caso aquí es que el Gobierno no tomó en cuenta a las personas que no disponían de todo ese tipo de “instrumentos” o “herramientas”; ***como ya lo había comentado el internet o algún cable para televisión se han convertido en herramientas indispensables***. [...] no todos los estudiantes entraban a clases ***ya sea por no tener internet o algún tipo de cable de televisión*** o simplemente “flojera”. (P3M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- b) Para mí (.) para mi punto de vista (.) la vacunación pues no debería de ser obligatoria por qué↑ porque a mí me pasó en mi familia pasó el caso que pues ***cada quien tiene su manera de pensar*** no↑ y:: pues yo en lo personal yo: no me la iba poner pero pues al final me terminaron convenciendo (.) y digo que no debería de ser obligatoria porque pues:: ***al final de cuenta cada quien tiene su manera de pensar*** (.) y:: eso es algo que (.) pues nadi- ***nadie puede cambiar nadie puede cambiar tu manera de pensar*** y:: pues por eso es que yo (.) en mi opinión digo que: la vacunación no (.) no debería de ser obligatoria y si hubiera otra pandemia tampoco- una pandemia más fuerte tampoco debería de (.) de serlo (.) porque ***pues cada quien tiene su (.) forma de pensar*** (P4H16_10-02-2023_4TO_ARG-OR).
- c) Además no todos tenemos el privilegio de tener internet o aparatos electrónicos (**ARG**), los profesores obligaban a los alumnos a encender cámaras o micrófonos y en ocasiones la red se saturaba (**ARG**). [...] También tuve mucho estrés con las clases debido a la saturación de trabajos, me generó problemas con dolores de cabeza por las desveladas por hacer los trabajos (**ARG**), y algunos profesores daban terminados los temas sin responder dudas (**ARG**). (P20M17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- d) No todos tenían las condiciones y algunas escuelas pidieron comprar computadoras para poder llevar a cabo sus clases (**ARG**). Otra cosa es que los temas los habían planeado ya para la clase y no hacían a como la SEP los pedía, [a]corde al temario (**ARG**). Como era en línea tendría fallas o por señal, internet (**ARG**), mucho ruido en la casa (**ARG**), el celular no tiene cámara (**ARG**), etc. (P5H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).

Por otra parte, en el tercer indicador (EA3) se revisa si en los textos se aportan excepciones o argumentos refutativos. Conforme a los datos, en el 71% de las redacciones y el 80% de los discursos orales no se desplegaron enunciados con los que se pudiera objetar o rebatir los datos presentados para defender una postura. Por su parte, en cinco escritos y en cuatro argumentaciones habladas se expuso una excepción, pero esta no fue lo suficientemente explicada (57a); en cambio, en cinco redacciones y tres discursos orales hubo mínimo un contraargumento, el cual fue respaldado oportunamente (57b, 57c y 57d):

(57)

- a) [...] **las desventajas** de las clases en línea, algunas de ellas son: Las constantes fallas de internet, distracciones y que al no tener a alguien que te esté cuidando de que pongas atención te distraes el doble. [...] **Y ventajas solo es la “comodidad”**. (P5M16_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- b) **No todo fue negativo** porque podemos tener una reflexión y aprendizaje de lo que pasó y así concientizamos más a nuestra sociedad sobre lo importante que es la higiene y limpieza, muy probablemente si no hubiera habido una pandemia toda la gente seguiría con los malos hábitos. (P12H16_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- c) En mi opinión, tuvimos grandes aspectos tanto **positivos** como **negativos**, algunos de los principales aspectos que se marcó durante la cuarentena **de manera positiva** fue que hubo un gran descanso para la naturaleza y biodiversidad en todo el mundo [...]. Por el contrario, **los aspectos negativos**, principalmente el mayor problema que hubo fueron la cantidad de muertes [...]. (P3H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- d) [...] pues la mayor parte y me incluyo de: los estudiantes ya sea que entraban a las clases en línea pero no ponían atención o simplemente no entraban y usábamos distintas excusas [risas] como es que no tengo internet o no me sirve la cámara o el micrófono etcétera etcétera (P7M15_16-02-2023_2DO_ARG-OR)¹²⁸.

Concerniente al cuarto rasgo (EA4), se examina la presentación de los argumentos, en la muestra analizada estos se manifestaron de dos maneras, mediante un orden progresivo, es decir, se exponen los datos y finalmente se exhibe una conclusión (58e y 58f), o regresivo, en donde se parte de una afirmación o conclusión que después se respalda a través de los datos (58a, 58b, 58c y 58d). Cabe señalar que gran parte de los estudiantes mostraron preferencia por una organización regresiva, así pues fue frecuente que iniciaran sus producciones tomando un posicionamiento para, posteriormente, exponer una serie de enunciados o argumentos que lo justificaran:

(58)

- a) **estoy en desacuerdo con eso porque no fueron eficaces** (.) el gobierno no mantuvo: las consecuencias que pudieron haber pasado... (P3M15_16-02-2023_2DO_ARG-OR).
- b) [...] fue **la manera tan ineficiente y por cierta parte mediocre** en la cual nuestro gobierno trató de mantener activo el aprendizaje de jóvenes. (P10H16_16-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- c) pues en primero **fue: ineficaz** porque (.) no es lo mismo aprender a través de: televisión computadora celular (.) que en: clases (.) presenciales porque: [...] (P12H18_13-02-2023_4TO_ARG-OR).

¹²⁸ En esta argumentación no sólo se responsabiliza a las autoridades y a los maestros por la ineficacia de las clases en línea, sino también a los alumnos.

- d) Desde mi punto de vista ***ni ésta ni ninguna vacunación debería de ser obligatoria***, ya que cada quien tiene su forma de pensar, y cada quien sabe si quiere aplicarse o no la vacuna... (P4H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- e) ***Por lo tanto***, no se aprendía al mismo nivel que en clases presenciales y por mucho afectaba la eficacia de las clases... (P5H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- f) ***Por eso podemos decir*** que las clases en línea fueron ineficaces para que los alumnos aprendieran los conocimientos de esos años. (P16M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).

Por otro lado, en el quinto aspecto (EA5) se examina si los argumentos derivan en una conclusión global, la cual puede explicitarse (59a y 59b) mediante un enunciado conclusivo, recapitulativo o de cierre o, por otra parte, la idea general se infiere a partir de los datos presentados (59c). A excepción de una argumentación escrita, en casi todo el corpus se deduce una conclusión de los textos:

(59)

- a) ***En conclusión*** las clases en línea pudieron funcionar si los alumnos y escuelas hubiera[n] puesto más de su parte. (P14M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- b) [...] ***en conclusión*** las clases en línea no sirven porque no puedes aprender bien y es importante: venir a clase (.) aprendes mejor aclaras dudas y a lo mejor si no le entiendes al profe pues puedes comentarlo con alguien de la clase (P5M16_16-02-2023_2DO_ARG-OR).
- c) [...] no aprendí nada y se me dificultaba poner atención. Había ocasiones en que se iba el internet y no podía entrar a mis clases y los profesores bajaban calificación. Además no todos tenemos el privilegio de tener internet o aparatos electrónicos, los profesores obligaban a los alumnos a encender cámaras o micrófonos y en ocasiones la red se saturaba. [...] También tuve mucho estrés con las clases debido a la saturación de trabajos, me genero problemas con dolores de cabeza por las desveladas por hacer los trabajos, y algunos profesores daban terminados los temas sin responder dudas (P20M17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).

Por último, el sexto indicador (EA6) alude a la aparición de secuencias secundarias (narrativas, diálogo, explicativas o descriptivas) que funcionan como argumentos. Al respecto, cabe destacar que la mayoría de los sujetos recurrió a otras secuencias para reforzar su posicionamiento sobre el tema desarrollado, el modo de organización más empleado fue la narración ya que se basaban en su experiencia personal para relatar vivencias que permitieran apoyar y sustentar su postura. Asimismo, la explicación también fue utilizada así como las descripciones y los diálogos (discurso referido). Conforme a la tabla 36, este indicador se presenta *en proceso* en ocho redacciones y siete discursos hablados, en dichos textos, si bien se utilizó otra secuencia, esta no fue desarrollada de

forma extensa; por otra parte, dos escritos y tres textos se ubican en el nivel *deficiente*, lo anterior se debió a que los discursos son demasiado breves y en ambos prácticamente sólo se enlistan argumentos.

(60)

- a) En mi último año de secundaria no tuvimos clases virtuales porque los profesores no querían, eso dificultó muchísimo mi aprendizaje ya que algunos profesores no dejaron trabajos ni tareas. (P20M17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- b) [...] en mi experiencia la pase muy mal, la pandemia no aprendí nada ni por televisión ni por computadora, en este tiempo me la pasaba muy mal, debido que en este tiempo era muy inseguro pensaba en todo menos en las clases y eso bajo mi nivel académico, me hizo flojo... (P24H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- c) [...] no le eché ganas a la escuela y: pasó que: (.) luego: ocurrió que iba a reprobar no↑ (.) por: no hacer las tareas y: también la directora del Colegio de Occidente iba a veces al negocio de mis padres (.) que es una paquetería (.) y: ahí les dijeron que si no hacía las tareas pendientes pues no iba a pasar de año (.) y tenía como mil quinientas tareas pendientes [risas] (P11H16_13-02-2023_4TO_ARG-OR).

Además de los indicadores abordados, en el corpus se destaca la presencia de ciertas características genéricas que nos permiten situarlos e interpretarlos como textos argumentativos. Para empezar, tenemos diversas marcas lingüísticas que enlazan los argumentos y explicitan relaciones lógico-semánticas de causa, consecuencia, adición, ejemplificación y finalidad así como partículas o locuciones que ayudan a ordenar la información, focalizarla, reformularla, señalar cambios de tópico, reconsideraciones o distanciamientos, tal como se ejemplifica a continuación:

(61)

- a) *fue algo impactante **porque** no tenían idea de hacerlo o tal vez nunca lo habían hecho...*
- b) ***aunque** te pongas a leer y todo no es lo mismo que tú investigues a que otra persona*
- c) *si bien recuerdo había horarios que no siempre se respetaban y que cambiaban de forma constante, **por lo cual** era muy sencillo perder una clase...*
- d) *En línea se aprende menos y no te ayuda mucho en tus estudios, **por ejemplo**, entras a una nueva escuela después de la pandemia...*
- e) ***también** si tenías una duda y les preguntabas la mayor parte del tiempo no te respondían...*
- f) *pues en **primero** fue: ineficaz...*
- g) ***otro punto de vista** que tengo, es que muchos más si se vieron afectados,*
- h) ***al final de cuentas** estoy aquí sin haber hecho eso que digo no está bien (.)...*

En las argumentaciones orales encontramos marcadores o metadiscursivos conversacionales, en concreto: *entonces, este, eh, y este, y pues, y, ah, mmm, am, em, que,*

um, bueno, pues... Respecto a este último, fue frecuente su aparición en ambas secuencias, se trata de un elemento polifuncional que cumple diversas funciones que van más allá del nivel oracional, ya que aparece como estructurador de la información, comentador, reformulador, conector consecutivo e introductor del discurso (*me dijeron no **pues** hay clases gratuitas en la televisión pasan a tal hora y: **pues** anota lo que aprendas; y uno **pues** quiera o no nomás copia y pega y; **pues**: no fue como un muy bien eh:*).

Asimismo, sobresale el empleo de modalizadores epistémicos para expresar el grado de certeza de un argumento o explicitar una opinión propia, como se abordó en el apartado de marcadores del discurso, algunas de estas unidades incluso aparecieron reduplicadas en un afán de matizar o atenuar lo enunciado. Gramaticalmente estos elementos pueden encabezar un paquete al fungir como cláusulas principales que subordinan otras estructuras; sin embargo, discursivamente asistimos a verbos de pensamiento, opinión o percepción que modifican el contenido al poner en duda la veracidad o evidenciar una cercanía o distanciamiento con lo enunciado, por lo que estarían cumpliendo una función de comentario (Fuentes Rodríguez, 2015). En la siguiente tabla se exponen los tipos de modalizadores utilizados y sus variantes:

| | |
|--|--|
| Modalizadores de la muestra escrita | Desde mi punto de vista, para mí, a mí, yo creo, creo ¹²⁹ , a mi parecer, yo siento, en lo personal, personalmente, a mi opinión, en mi punto de vista. |
| Modalizadores de la muestra oral | En lo personal, creo, yo pienso, para mí, yo opino, desde mi punto vista, yo siento, personalmente, siento, bajo mi punto de vista, para mi punto de vista, en mi opinión, a mí, de mi parte, en mi experiencia, en mi perspectiva, en mi caso personal, a mi experiencia, en lo particular. |

Tabla 37. Modalizadores empleados en las argumentaciones.

Como se puede apreciar, en las argumentaciones orales hubo una mayor variedad y empleo de modalizadores, lo cual pudo deberse a la presencia de un interlocutor con el que no se tiene mucha familiaridad o confianza; asimismo, teniendo en cuenta que regulamos la información en función de nuestro receptor, los hablantes pusieron más empeño en cuidar la manera en la que se expresaron y trataron, en la medida de lo posible, de deslindarse de cualquier responsabilidad ante lo dicho.

¹²⁹ Se decidió poner por separado *yo creo* y *creo* porque se considera que explicitar el pronombre atenúa aún más lo que se va a enunciar y también puede verse como focalizador puesto que la estructura sintáctica en el español no lo exige.

Además de las unidades mencionadas, se hizo uso de construcciones impersonales que dotan al discurso de cierta objetividad (62a, 62b, y 62c) así como al uso de partículas para atenuar o poner en duda lo enunciado: *tal vez, por cierta parte, quizás, supuestamente, como, dizque, según, a lo mejor*, entre otros (62d y 62e). También a nivel léxico destaca el empleo de ciertas palabras, en específico adjetivos y cuantificadores, que indican la actitud y valoraciones que el enunciador realiza sobre el tema abordado; sin embargo, en algunos casos dichas evaluaciones se vieron matizadas (62f, 62g y 62h). De igual forma, para reforzar los argumentos se recurrió a opiniones compartidas con otras personas (62i y 62j) o, por el contrario, se asumió el posicionamiento tomado (62k).

(62)

- a) [...] no *se* aprende lo mismo ni tampoco *se* puede poner atención tan bien como en el salón de clases. (P12H18_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- b) [...] en un principio *se* habló y *se* dijo que no era nada, que no era peligroso; desde ahí *se puede observar* cómo *se* actuó justo después de que las consecuencias más graves ocurrieron (P6M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- c) [...] mmm: *las personas no aprenden bien no sacan sus dudas* (P5M16_16-02-2023_2DO_ARG-OR).
- d) [...] si el gobierno hubiera eh: este: contando hubiera sí diciendo las cosas con claridad a su tiempo *quizás* no estaríamos así (P9H16_16-02-2023_2DO_ARG-OR).
- e) [...] pues nos explicaban la clase pero no era como de que nos dejaran participar o a resolver nuestras dudas solamente nos hacían los ejercicios y *según* nos explicaban (P15M16_13-02-2023_4TO_ARG-OR).
- f) [...] y en: en lo que es a: aprende en casa que era el programa de televisión para mí eso sinceramente *no servía para absolutamente nada* am: (P7M15_16-02-2023_2DO_ARG-OR).
- g) [...] yo siento que: fue lo arreglaron de una manera *muy mediocre* a lo que yo: (.) pues no quizá haría (P10H16_16-02-2023_2DO_ARG-OR).
- h) uno de los métodos que creo que *no servían para nada son las clases por televisión* (P22H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- i) Para mí las clases en línea fueron ineficaces desde mi punto de vista por mi experiencia ya que *para mí y para mis compañeros* en ese tiempo me comentaron que *no se sentían cómodos con esta modalidad y quedamos todos de acuerdo en que retrasó nuestro conocimiento* (P17M16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).

- j) Pues la verdad es que las clases en línea o por televisión en lo personal no servían porque *yo no aprendí nada y no soy el único que lo piensa porque tengo varios amigos y conocidos que tampoco pudieron aprender algo* (P18H17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- k) [...] para mí fueron más ineficaces porque: en sí no aprendías nada varias personas por ejemplo: *me voy a usar yo de ejemplo* este: (P18H17_13-02-2023_4TO_ARG-OR).

Por último, otro resultado a destacar es que en sus argumentaciones los participantes hicieron constante uso del “papel de falso interlocutor”¹³⁰ o “segunda persona no apelativa”¹³¹, es decir, en lugar de utilizar el *yo* en sus narraciones o descripciones, recurrieron al *tú*; además, aunque el empleo de la segunda persona se presentó en ambas modalidades, fue más frecuente en el habla:

(63)

- a) [...] *entras* a una nueva escuela después de la pandemia y *estas* en clases en línea y *te* preguntan algo y *no sabes* porque cuando *te* lo enseñaron no lo *aprendiste* por distracciones que *tenías a tu* alcance. (P12H18_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- b) [...] aunque *te pongas a leer* y todo no es lo mismo que *tú investigues* a que otra persona *te* pueda explicar porque aunque *tú puedas estar* por ejemplo en las matemáticas estudiando por cuenta sola pues (P18H17_13-02-2023_4TO_ARG-OR).

Incluso hubo casos en donde se alternó entre la primera y la segunda persona:

(64)

- a) [...] también no *podías poner atención* por el ruido de un familiar *te distraes* por la tele o por el teléfono **simplemente no podía concentrarme** y en trabajos de matemáticas *ocupas* a una persona al frente para que *te pueda explicar* bien sobre esos problemas (P18H17_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- b) otros método es la cual los maestros nomás *te envían* los trabajos y a veces ni *te explicaban* como los *tenías que hacer* o también lo que **me pasaba era que se las enviaba y decían que no las recibían** y por eso *no aprendiste* realmente nada en las clases en línea... (P22H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).

Este uso corresponde a una técnica de despersonalización por parte del hablante, así en lugar, de apropiarse de las acciones relatadas, se recurre a una voz narrativa diferente ya sea la segunda o la tercera persona, esto les permite, por un lado, alejarse de lo dicho y deslindar responsabilidad ante lo enunciado y, por otro, le posibilita involucrar al receptor en lo narrado.

¹³⁰ (Blanche-Benveniste, 2005)

¹³¹ Iturrioz Leza, José Luis (2010). “La operación PERSONA y la modalidad”. En *Romanistisches Jahrbuch*, 61, 316-337, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

5.2.2.2.2 Estructura narrativa

En la presente sección se abordan los resultados de nuestra segunda secuencia de análisis. Como se expuso en el apartado teórico, para los objetivos de la investigación se utilizaron como base los modelos narrativos propuestos por Adam (1992) y de Labov y Waletzky (1967). Los elementos tomados en cuenta para el análisis de este modo de organización y los datos obtenidos se resumen enseguida:

| MODALIDAD Y SECUENCIA | NIVEL | ESTRUCTURA NARRATIVA | | | | | |
|-----------------------|------------|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | EA1 | EA2 | EA3 | EA4 | EA5 | EA6 |
| NAR-ESC | Logrado | 34 | 26 | 33 | 35 | 34 | 31 |
| | En proceso | 1 | 9 | 2 | - | - | 4 |
| | Deficiente | - | - | 1 | - | 1 | - |
| NAR-OR | Logrado | 34 | 22 | 30 | 35 | 35 | 27 |
| | En proceso | 1 | 12 | 4 | - | - | 7 |
| | Deficiente | - | 1 | 1 | - | - | 1 |

Tabla 38. Resultados de la dimensión informativa: Estructura narrativa.

El primer indicador (EN1) analiza la manera en que se comienza el relato, así este puede iniciar con una breve síntesis o resumen para, posteriormente, desarrollar la historia o, por otro lado, se parte de una situación inicial en donde brevemente se introducen aspectos espacio-temporales y a las personas involucradas en la narración. A excepción de una redacción y un discurso oral en donde no se hace una contextualización ni se resume la historia, en casi todas las narraciones se presenta uno u otro tipo de inicio, o, incluso se combinaron ambos:

(65)

- a) Este relato ocurrió hace ya dos años atrás cuando fue la primera campaña de vacunación. Lo que pasó fue que uno de mis familiares falleció a causa de no aplicarse la vacuna (P4H16_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).
- b) [...] a la mitad de pandemia en enero el 8 de enero (.) mi tío falleció de covid y: todo ese mes fue como el más difícil para todos (P15M16_13-02-2023_4TO_NAR-OR).
- c) Todo comenzó una madrugada, estaba durmiendo plácidamente tanto yo, como mi familia, por alguna razón tenía un presentimiento esa noche antes de irme a dormir y fue una pesadilla que se hizo realidad (P6M15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).
- d) eh: mi peor día fue entrando la pandemia perdí como unos 10 familiares de covid no todos de covid pero (.) sí estuvieron unos cinco por ahí y perdí a familiares muy importantes (P3M15_16-02-2023_2DO_NAR-OR).

Para señalar el espacio en donde se desarrollaban los sucesos los participantes recurrieron a sintagmas preposicionales, deícticos y oraciones subordinadas:

(66)

- a) *donde se estaban quedando mis abuelitos* en ese entonces...
- b) *de la nada comenzó a sonar el teléfono en la habitación de mis abuelitos* (.)
- c) *cuando mi tío tuvo covid lo llevaron ahí*...
- d) *su esposa trabajaba en el hospital* y así (.)
- e) *estuvimos alrededor de cuatro horas tratando de sacar su cuerpo de ahí*.

Respecto al tiempo, también hay palabras con marcas temporales y presencia de oraciones subordinadas y adverbios:

(67)

- a) *Todo comenzó una madrugada*...
- b) *Antes de que llegara el covid, (unos cuantos años atrás)*...
- c) *Entonces* era más preocupante. *Después de 1 semana* nos dicen...
- d) *Al día siguiente* apenas íbamos a almorzar *cuando* la novia de mi tío nos marca...
- e) *y luego* que si te lo entregan que en: bolsa mortuaria

Por otro lado, en el segundo rasgo examinado (EN2) se analiza la manera en que se presentan las acciones y, en caso de tener, la forma en que es relatada la situación complicante así como la resolución o situación final; respecto a las narraciones orales, además de la resolución o cierre narrativo, en algunos casos se presentaron *codas*¹³². Cabe añadir que tomamos en cuenta que en la primera versión de un relato hay más improvisaciones, por lo tanto, no hay una estructura fija, es a partir de varias narraciones que la historia adquiere la estructura prototípica de la secuencia narrativa (Romero Martínez y Pérez Álvarez, 2018). De esta manera, dependiendo de si se aportaba la información suficiente, la forma en que esta se relataba y qué tanto se profundizaba en los acontecimientos, los discursos eran considerados como *logrados* o *en proceso*; en cambio, si la historia era muy breve o resumida, se etiquetaba como *deficiente* puesto que se considera que el desglose de las acciones conlleva una mayor complejidad narrativa.

Como se observa en la tabla, la mayoría de los textos se ubicaron en el primer nivel, por lo que podemos decir que en su mayoría hay un dominio de dicha secuencia. Por otra parte, una posible hipótesis a la mayor presencia de textos orales en los niveles 2 y 3 puede

¹³² Nada más, y ya, es todo.

deberse a un tema de cohibición ya que, si bien hay narraciones orales que fueron más extensas que sus versiones escritas, también se presentó el fenómeno inverso, de ahí que puede reducirse que algunos participantes no se sentían tan cómodos contando algún acontecimiento. La siguiente narración¹³³, si bien es breve, ejemplifica la presencia de los dos indicadores hasta este momento abordados:

| | |
|---------------------|---|
| Resumen | Mi peor día en vacaciones por la pandemia fue cuando me asaltaron afuera de mi casa |
| Orientación | y esto me paso con 3 amigos más y pues fue como un día normal pero ese día nos quedamos más tarde como a las 10 casi 11 de la noche nos estábamos comiendo unos churros |
| Complicación | y en eso se escuchó una moto derrapar y se bajaron 2 tipos, uno era un señor y un joven, el señor era quien tenía una pistola y el joven era quien nos quitaron nuestras pertenencias y el señor golpeó a uno de mis amigos y también uno de ellos se escapo en realidad nomas nos quitaron las cosas a mi y 2 amigos más |
| Resolución | y cuando se fueron los 2 tipos no sabíamos que hacer y entonces nos comimos un bolillo cada quien y la familia de uno de mis amigos llamaron a memo valencia y los encontraron |

En lo que toca al punto tres (EN3), se revisa la secuencialidad de las acciones, esta puede manifestarse en la conjugación de los verbos en su mayoría en pretérito perfecto (*comenzó, contestó, imaginé, sonó, pensé, dolió, propagó, dejaron...*), aunque también se empleó el pretérito imperfecto (*estaba durmiendo, faltaba, gritaba, lloraban, decía, podía, tenía...*) y, con menor frecuencia, el tiempo presente (*sé, dicen, tenemos, está...*). Asimismo, la aparición de conectores o de marcas temporales ayuda a la continuidad de los acontecimientos (*luego, después, antes de, hasta que...*).

En la escritura, la progresión de la información también se marca con signos de puntuación como las comas (68a). Mientras que en la oralidad se recurre a conectores o marcadores que ayudan a enlazar unas acciones con otras, así como a fenómenos de hesitación tales como las pausas, los alargamientos y las palabras de relleno, que también permiten *ganar tiempo* en la construcción del discurso en línea (68b). De acuerdo con los resultados de la tabla, el tercer indicador en su mayoría se presentó de forma adecuada, dos redacciones y

¹³³ En la transcripción se respeta la ortografía del participante.

cuatro relatos orales se situaron *en proceso* al poseer pocas marcas de secuencialidad, mientras que estas prácticamente no se presentaron en una narración por modalidad:

(68)

- a) [...] sonó en la habitación de mis hermanos, donde se estaban quedando mis abuelitos en ese entonces, mi abuelito contestó la llamada, era mi tía Nancy desde el hospital, le decía desesperada a mi abuelito que su papá estaba muy mal, que ya no podía ni hablar, ella estaba sola y no sabía qué hacer (P6M15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).
- b) **eh:** me levantaba a las nueve **amm y** le ayudaba a mi mamá con (.) la tarea de la casa **y: luego** o me ponía a estudiar o: a las clases en línea [...] **eh:** me ponía a hacer ejercicio porque **mmm** era **como: (.) como le (.) este: antes de:** de que empezara todo **pues** me decían no pues es que estás muy gordita pues cambia entonces me ponía a hacer ejercicio **y:** le mandaba todos los videos a la maestra para ya **después de** que los enviaba me ponía a hacer más ejercicio entonces (P11M15_16-02-2023_2DO_NAR-OR).

Una característica fundamental de las narraciones es la aparición de una voz narrativa que cuenta los hechos desde su perspectiva, este cuarto rasgo (EN4) también se manifestó logradamente en la muestra en donde fueron frecuentes las transiciones entre la primera y tercera persona. La primera persona del singular es utilizada para contar sucesos (69a y 69b), pero también para mostrar sentimientos y puntos de vista sobre lo narrado (69c y 69d). Asimismo, en algunos momentos de la narración se recurrió a la primera persona del plural (69e). Por su parte, se empleó la tercera persona para relatar hechos desde la perspectiva de testigo (69f y 69g). Por último, aunque con menor frecuencia, hubo partes en donde se utilizó la segunda persona (69h y 69i).

(69)

- a) [...] salí de la escuela normal entré tuve mis clases normales este: y ya había escuchado semanas antes o días antes que: había una nueva enfermedad o algo así y: yo dije no va a pasar nada porque me había dado risa que era en China (P10H16_16-02-2023_2DO_NAR-OR).
- b) Para mí el mejor tiempo en la pandemia fue cuando me enfoque más en mí y tenía una rutina en mi casa y me sentía bien solo, porque mi mamá trabajaba y me quedaba yo solo y tenía tiempo para mejorar algunos aspectos o malos hábitos que tenía (P12H16_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).
- c) Me afectó el ver a mi tío por todo ese proceso desde que llegó tenía que usar oxígeno, después yo lo veía muy diferente. (P15M16_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).

- d) [...] entre estos familiares estaba mi abuelito fue una de las pérdidas que más me dolió, ya que mi abuelito fue una persona demasiado importante para mí. (P3M15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).
- e) [...] ya después ahí nos quedamos un rato nos quedamos a comer (.) y ya después de ahí fuimos a comprar este: mariscos (.) (P8H17_10-02-2023_4TO_NAR-OR).
- f) [...] el señor se veía muy afectado, él decía que ya quería irse, que por favor se apiadaran de él y lo[e] permitieran irse, le faltaba aire y su hija (mi tía Nancy) y sus hermanas gritaban y lloraban desesperadas... (P6M15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).
- g) La que en ese momento era mujer de mi tío lo cuidaba pero también tenía que trabajar en el hospital entonces como mi tío también era muy necio pues se salía de la casa y cosas así. (P15M16_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).
- h) [...] en el momento no sientes tanta presión por lo que pasa (P15M16_13-02-2023_4TO_NAR-OR).
- i) Lo que pasó fue que uno de mis familiares falleció a causa de no aplicarse la vacuna, y me dirás ¿por qué el peor día? (P4H16_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).

Además de la función referencial, en las narraciones está presente una función evaluativa ya que no sólo se relatan los acontecimientos y se los sitúa espacio-temporalmente, sino que se hace una evaluación de ellos (EN5), tal como ocurrió en casi todas las narraciones, a excepción de una redacción que careció de valoraciones.

(70)

- a) [...] jamás pensé que vería algo así en persona y *yo lo definiría tanto el peor día de confinamiento como también el peor día de mi vida*. (P6M15_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).
- b) [...] *fue el peor día y ha sido el peor sentimiento que he tenido* porque incluso deje de confiar en mi misma. (P20M17_17-02-2023_4TO_NAR-ESC).
- c) [...] pues *ese día me la pasé muy bien* pues entre amigos te sientes seguro (P10H16_13-02-2023_4TO_NAR-OR).
- d) nos empezaron a asaltar (.) nos quitaron todo y: *ese fue el peor día* (P22H16_13-02-2023_4TO_NAR-OR).

Por último (EN6), en la narración también podemos encontrar la aparición de secuencias secundarias como la descripción (71a), diálogo (71b) o explicación (71c) que contribuyen a configurar el escenario narrativo (*nivel logrado*). Cuando la aparición de estos modos de

organización textual era concisa, el texto se catalogaba como *en proceso*. De acuerdo a la tabla, la mayoría de los participantes recurrió a otra secuencia, sobre todo al diálogo que aparece frecuentemente como discurso referido (71d):

(71)

- a) [...] en la federal cuatro pues **en la parte de atrás pues hay un bosque** pues todo el día en el bosque nada más estando ahí entre amigos puras risas...
- b) [...] resulta que: que pues **dijeron no pues se va a extender otros treinta días y pues dijimos todavía estábamos diciendo qué chido y quién sabe qué...**
- c) [...] ese último día me acuerdo que: me sale todas las clases ese ese viernes **los viernes nos salábamos las clases en la: en la federal cuatro** (P10H16_13-02-2023_4TO_NAR-OR).
- d) [...] mi madre colgó y me dijo: “**Ya no vas a tener clase toda la semana, hay una nueva enfermedad, no podrás salir de casa**”. Yo, extrañado pregunté, “**¿Hasta cuándo volveré a la escuela?**” y la única respuesta fue, “**Aún no lo sé**”. (P10H16_09-02-2023_2DO_NAR-ESC).

Para finalizar esta sección, además de los indicadores revisados, en la narración también tenemos marcas lingüísticas que enlazan los eventos y explicitan relaciones lógico-semánticas de espacio, tiempo, causa, consecuencia, adición, contraargumentación y finalidad así como unidades discursivas que ayudan a introducir el discurso, ordenarlo, focalizarlo, atenuarlo, concluirlo, cambiar de tópico o introducir opiniones personales:

(72)

- a) *fue una de las pérdidas que más me dolió, ya que mi abuelito fue una persona demasiado importante para mí.*
- b) *a pesar de que lo creas o no hay que tomar las medidas por: si es verdad o no (.)*
- c) *mi familia sí estuvo: unida pero también hubo: conflictos*
- d) *porque primero pues cuando nos avisaron que: a mi familia había fallecido*
- e) *Primeramente, obvio la muerte de mi familiar...*
- f) *fue muy difícil y: pues al final de cuentas ya solo el tiempo podría curar cosas así así que sí estuvo fuerte*
- g) *pues yo: en lo personal al inicio me lo tomé muy: muy mal*

5.2.2.3 Selección de la información

Para hacer progresar un tema y enriquecerlo, la información seleccionada debe de ser pertinente y tiene que aportar datos relevantes y novedosos. En esta sección se muestran los resultados referentes a la selección de la información, los cuales se resumen enseguida:

| MODALIDAD Y SECUENCIA | NIVEL | SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | |
|-----------------------|------------|-----------------------------|-----|-----|-----------|
| | | SI1 | SI2 | SI3 | SI4 |
| ARG-ESC | Logrado | 30 | 14 | 29 | 15 |
| | En proceso | 5 | 21 | 5 | 16 |
| | Deficiente | - | - | 1 | 4 |
| NAR-ESC | Logrado | 33 | 16 | 31 | 15 |
| | En proceso | 2 | 19 | 4 | 20 |
| | Deficiente | - | - | - | 0 |
| ARG-OR | Logrado | 32 | 11 | 25 | |
| | En proceso | 3 | 23 | 10 | NO APLICA |
| | Deficiente | - | 1 | - | |
| NAR-OR | Logrado | 34 | 15 | 32 | |
| | En proceso | 1 | 19 | 3 | NO APLICA |
| | Deficiente | - | 1 | - | |

Tabla 39. Resultados de la dimensión Selección de la información.

En el primer indicador (SI1) se analiza si la información presentada está relacionada, es relevante y abona al tema global del discurso, si esto se consigue, el texto es considerado como *logrado*; al contrario, en caso de presentarse una o dos partes no relacionadas del todo con el asunto central, se cataloga como *en proceso*; en cambio, si los segmentos no vinculados al tema son varios, se etiqueta como *deficiente*. Conforme a la tabla, cinco argumentaciones escritas y tres orales así como dos narraciones escritas y una oral alcanzaron el segundo nivel, mientras que el resto de la muestra se catalogó como lograda.

Concerniente al SI2, se examina si se destacan elementos mediante procedimientos de focalización¹³⁴. En el nivel de *logrado* se ubican los textos que presentan tres o más estructuras o elementos focalizados; por su parte, en el segundo grado se sitúan aquellos en donde la gestión focal aparece una o dos veces; mientras que los discursos que no tenían procedimientos de focalización se posicionaron en el nivel *deficiente*. La importancia de la focalización radica en que la estructura sintáctica se modifica y generalmente se presenta en un orden distinto al habitual (SVO), lo que conlleva un mayor esfuerzo cognitivo; asimismo, no hay que olvidar que el texto se organiza de tal manera que unos elementos son más importantes o tienen mayor peso que otros. Como se observa, este mecanismo se presentó logradamente en 14 argumentaciones escritas y 11 orales, al igual que en 16

¹³⁴ Véase el apartado de Selección de la información del capítulo 3.

narraciones escritas y 15 habladas; no obstante, es en el nivel 2 en donde se concentran la mayoría de los textos de las cuatro categorías.

Respecto al tercer rasgo (SI3), este se relaciona con SI1 y T5 ya que se evalúa si la información es pertinente, novedosa y complementa el tema. En caso de encontrarse uno o dos segmentos que no aportan datos nuevos y, por lo tanto, son repetitivos o son inoportunos al no relacionarse con lo enunciado previa y posteriormente, el texto se considera como *en proceso*; mientras que si se presentan tres o más, se sitúa como *deficiente*. Este indicador se desarrolla oportunamente en 25 argumentaciones orales y 29 escritas así como en 32 narraciones habladas y 31 redacciones, aparece como en proceso en diez ARG-OR y cinco escritas, cuatro NAR-ESC y tres habladas y se presenta como deficiente en una redacción argumentativa. Como se puede observar, los participantes en general no tuvieron dificultad para desplegar este indicador en sus producciones narrativas como sí ocurrió en sus textos argumentativos.

Por último, el cuarto indicador (SI4) únicamente aplica a la muestra escrita pues se revisa que no haya entorpecimientos de sentido como solecismos, discordancias, redundancias, entre otros¹³⁵. Si el texto presenta uno o dos de dichos errores se cataloga como *logrado* (al tratarse de una muestra producida en condiciones de inmediatez comunicativa, se asume que habrá entorpecimientos de sentido); en caso de presentar tres o cuatro, se etiqueta como *en proceso*; por el contrario, si se encuentran más de cinco, se considera *deficiente*. En ambas modalidades hay 15 textos en el primer nivel; en el segundo grado tenemos 16 argumentaciones y 20 narraciones; mientras que se etiquetaron como deficientes cuatro redacciones argumentativas. Entre las principales dificultades encontradas destacan las faltas de concordancia en género y número, reiteración innecesaria de palabras que pudieron evitarse con algún mecanismo cohesivo, errores en normas básicas de redacción así como un mal empleo de los recursos de cohesión (73):

- a) ...las personas no lo tomaban tan en serio hasta que empezó a morir gente que se *diero* cuenta, todavía decía que era me[n]tira y que era invento del gobierno, no se quería vacunar por disparates o rumores que no *tenía* sentido (P13H18_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).

¹³⁵ No tomamos en consideración los errores de ortografía ya que consideramos que estos no perjudican seriamente la coherencia del texto.

- b) ...y *habían* temas que estaban en el año pasado y con la tecnología quedaron aún peor con el aprendizaje... (P22H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- c) ...sacando de tema que por la curiosidad te harían ver las caricaturas o *otro* tema que te *allá* llamado la atención. (P5H16_17-02-2023_4TO_ARG-ESC).
- d) No tenían el dinero necesario para comprar un celular u otro aparato electrónico que sirva para estudiar en línea o *otros* que no tenían el dinero necesario para instalar una red para poder conectarse a estudiar (P18H16_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).
- e) ...el nivel de la secundaria bajo demasiado y *igual* con los alumnos. (P20H15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC).

Como hemos mencionado anteriormente, estos indicadores por sí solos no son suficientes para dar cuenta de la coherencia total del discurso, de ahí que estos aspectos sean ejemplificados en la siguiente sección junto con todos los puntos tomados en consideración para analizar la propiedad textual que nos ocupa.

5.2.2.4 Organización de la información

La organización se analiza tomando en consideración dos indicadores, por un lado, los procedimientos empleados para el mantenimiento temático y referencial y, por otro, la presentación ordenada y jerárquica de la información. Los resultados de esta gestión se presentan a continuación:

| MODALIDAD Y SECUENCIA | NIVEL | ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | |
|-----------------------|------------|--------------------------------|-----|
| | | OI1 | OI2 |
| ARG-ESC | Logrado | 24 | 21 |
| | En proceso | 8 | 14 |
| | Deficiente | 3 | - |
| NAR-ESC | Logrado | 26 | 34 |
| | En proceso | 7 | 1 |
| | Deficiente | 2 | - |
| ARG-OR | Logrado | 20 | 11 |
| | En proceso | 10 | 23 |
| | Deficiente | 5 | 1 |
| NAR-OR | Logrado | 23 | 30 |
| | En proceso | 9 | 5 |
| | Deficiente | 3 | - |

Tabla 40. Resultados de la dimensión Organización de la información.

El primer indicador (OI1), corresponde a los mecanismos cohesivos que nos permiten introducir, mantener y reactivar referentes por medio de las repeticiones, asociaciones léxicas, contrastes, anáforas, catáforas y encapsuladores, por lo tanto, los resultados presentados corresponden a los datos obtenidos y abordados en el apartado de cohesión. Como podemos ver, la mayoría de los informantes tienen cierto dominio de los recursos cohesivos; no obstante, se destaca la mayor presencia de textos argumentativos en los niveles 2 y 3, lo cual indica que hubo más dificultades para cohesionar las argumentaciones que las narraciones.

Concerniente al segundo punto (OI2), se examina la estructuración de la información, en el caso de las narraciones, se revisa que los hechos se cuenten en un orden cronológico¹³⁶ y se organicen siguiendo la estructura de la secuencia narrativa; por su parte, en las argumentaciones se analiza el orden de los datos, su distribución en diferentes párrafos o apartados así como la vinculación de estos mediante marcadores del discurso. Este indicador se presenta como logrado en la mayoría de las narraciones así como en 21 argumentaciones escritas y 11 habladas.

Las principales deficiencias encontradas y que situaron a las producciones en el segundo nivel fueron: el escaso empleo de marcadores metadiscursivos que permitan, por un lado, organizar los argumentos y, por otro, vincularlos generando un sentido de continuidad; la presentación de las ideas en un orden no jerárquico, lo cual puede deberse a la espontaneidad de los discursos; asimismo, como ya se comentó más arriba, en el caso de las argumentaciones, la predilección por agrupar varias ideas en un sólo bloque en lugar de dividir las en segmentos diferentes así como la presencia de argumentos con escaso desarrollo o, por el contrario, demasiadas divagaciones. Por su parte, en lo que toca a las narraciones, se destaca el poco despliegue narrativo en algunos textos, dando como resultado historias muy condensadas.

Hasta aquí hemos abordado las dimensiones y los indicadores por separado; sin embargo, el funcionamiento en conjunto de estos es lo que dota al texto de coherencia. Ejemplificamos lo anterior con el análisis del siguiente texto (74):

¹³⁶ Cabe señalar que este indicador es flexible en el caso de la oralidad ya que es muy común que se introduzcan incisas y comentarios conforme el hablante recuerda un suceso.

Mi peor día de confinamiento

Mi día más triste [del] confinamiento fue cuando llamaron a *mi mamá*_{REF1} **para** avisar que Ø_{yo} ya no podía asistir a la escuela debido a que había reprobado el año escolar.

Llevaba meses bajo estrés por tareas y trabajos, Ø_{yo} estaba viviendo con una depresión muy severa, había días que no podía **ni** quería levantarme de mi cama, Ø_{yo} no comía, **y** a veces Ø_{yo} no podía llevar control sobre mi aseo personal, **pero** en ese momento pensaba solo en intentar terminar mis trabajos y tareas pendientes, **pero me** era imposible terminar todo en un lapso tan corto de tiempo.

Recuerdo muy bien ese día, había fallecido la madre de mi mejor amigo_{REF2} **y** solo Ø_{yo} pensaba en acompañarlo_{ANA2}, **así que** Ø_{yo} hice mis deberes de casa **e** Ø_{yo} intenté maquillarme, en ese momento *mi mamá*_{REP1} recibió una llamada era de mi asesora, *mi mamá*_{REP1} **me** llamó **para que** Ø_{yo} bajara de mi habitación **y** hablara con ella_{ANA1}, Ø₁ **me** dijo que habían avisado que Ø_{yo} había perdido el año por mis bajo rendimiento académico, Ø_{yo} **me** llené de angustia y de decepción, Ø_{yo} lloré a más no poder **porque me** sentí inútil e insuficiente, mis papás_{REF3} **me** castigaron **pero** Ø_{ellos} trataron de comprender por qué había pasado, fue el peor día **y** ha sido el peor sentimiento que Ø_{yo} he tenido **porque incluso** Ø_{yo} deje de confiar en mi misma.

P20M17_17-02-2023_4TO_NAR-ESC.

En el ejemplo se señalan en cursiva los referentes centrales (REF), a los cuales se añadió un número de acuerdo a su orden de aparición en el texto; con subrayado simple se marcan las proformas o anáforas; por su parte, los marcadores y conectores del discurso se resaltan en negritas; con subrayado ondulado, doble y punteado se destacan las palabras que se asocian a los referentes por conocimiento enciclopédico; por último, la O con barra oblicua (Ø) alude a elisiones.

La redacción presentada corresponde a una narración sobre el peor día del confinamiento, el tema se precisa desde el título y se reitera en el inicio del texto, en el cual también se expone una breve síntesis de los sucesos que se desarrollarán posteriormente. Los acontecimientos se narran desde la primera persona del singular, lo cual posibilita la omisión del sujeto en los verbos (*llevaba, estaba viviendo, recuerdo, hice...*); además de la conjugación, el narrador se hace presente a lo largo de la historia por medio de marcas de referencia (me, -me, mi, mis).

El segundo párrafo sirve para enmarcar las circunstancias en las que se desarrolla la narración, pues aporta los datos necesarios para establecer la base de causalidad del suceso

principal: la depresión le imposibilitaba hacer los trabajos y tareas, lo cual ocasionó que su rendimiento académico no fuera el suficiente para aprobar el ciclo escolar. Como podemos ver, la participante seleccionó información pertinente que contribuye y complementa al acontecimiento narrado.

Una vez realizada la contextualización, en el tercer párrafo se relatan cómo se desarrollaron los hechos de acuerdo al orden en el que fueron ocurriendo, así tenemos un acontecimiento (*el fallecimiento de la madre de su mejor amigo*) que enmarca, abona a que se recuerde con mayor precisión el día narrado y desencadena una serie de acciones (*hacer los deberes de la casa e intentar maquillarse*) que anteceden al suceso principal (*la llamada y el aviso*), en el cual encontramos una de las principales marcas de la narración: el discurso referido (*me dijo que habían avisado que había perdido el año...*). Posteriormente, se cuentan las consecuencias de la situación complicante (*sentir decepción y recibir un castigo*) y, finalmente, se concluye la narración con una evaluación en donde se muestra la actitud y valoraciones del narrador ante lo enunciado (*fue el peor día y ha sido el peor sentimiento que he tenido porque incluso deje de confiar en mi misma*).

En el relato la secuencialidad de las acciones se manifiesta en la conjugación de los verbos así como en el uso de algunos conectores que, por un lado, enlazan los sucesos y, por otro, establecen relaciones lógico-semánticas entre estos (finalidad, consecuencia, causa, adición y contraargumentación); no obstante, el empleo de signos de puntuación, en específico las comas, es lo que contribuye principalmente a la progresión de los eventos. Por último, para mantener la continuidad temática y hacer progresar la narración, la participante empleó diversos mecanismos cohesivos tales como las repeticiones léxicas (*cuando llamaron a mi mamá [...] mi mamá recibió una llamada era de mi asesora...*), sinónimos (*mi peor día, mi día más triste; había reprobado, había perdido el año*), anáforas (*mi mejor amigo → acompañarlo; mi mamá → ella; mis papás → ellos*) y asociaciones por conocimiento enciclopédico (*escuela → trabajos, tareas, rendimiento académico*).

Como se observa en el ejemplo y a partir de la descripción, estamos ante una narración bien lograda para ser un borrador, si bien hay algunos detalles de acentuación (*había, podía, quería, académico*) y una discordancia de número (*había perdido el año por mis bajo rendimiento académico*), estos no afectan ni perjudican la coherencia y cohesión del texto,

al contrario, pudieron haberse solucionado si la participante hubiera leído con detenimiento lo que escribió ya que se nota que sí reconoce que los verbos mencionados llevan tilde (*comía, podía, habían avisado*). No obstante, no todos los informantes tuvieron la pericia para construir textos bien cohesionados y coherentes, en algunos casos la falta de destreza en el uso de recursos cohesivos provocó dificultades en el sentido del texto, tal como ocurrió en el siguiente ejemplo (75)¹³⁷:

Existencia y origen del virus Covid-19

Bueno a inicios de *esta (pandemia)*_{REF1} se consideraba algo super delicado para todos en especial a *los humanos*_{REF2} que **incluso** fue algo tan triste de una manera **porque** se llegó **incluso** a la muerte en el mundo, varias personas no sobrevivieron al *covid-19*_{REF3} **esto** **incluso** se cataloga algo **difícil** **porque** se decía que *los animales*_{REF4} en especial *los perros*_{HIP4} también se estaban contagiando, era muy difícil **porque** al momento de que \emptyset_3 se ponía un poco complicado en *las personas*_{SIN2} tenían que utilizar oxígeno_{REF5} al momento de tener que utilizarlo_{ANAS} se ponía mas grave la cosa **porque** en ocasiones era difícil encontrar quien podía **o** tenía *oxígeno*_{REF5} **para** venderlo_{ANAS} **esto** se maneja por tanques especiales, era de manera en la cual se podía salvar **o** por lo menos tener un poco mas tranquila a *la persona*, habían *personas*_{REP2} de una manera incuerente **porque** no creían en *esta pandemia*_{REP1} en mi punto de vista *el virus*_{SIN3} sí fue real, **porque claro** está en que \emptyset_3 sí afectó a muchas *personas*_{REP2}, se llegaban a ver en ciertos casos el velorio o en otros la cremación **esto** **porque** se quería detener de una manera *el virus*_{REP3} **por otra parte** **esto** estuvo bien **porque claro** que se veían cambios, **eso** decía en las noticias de que a veces *los casos*_{ASO3} bajaban **y** **esto** daba tranquilidad y felicidad para *las personas*_{REP2} **pero** en otros \emptyset_3 subían **y** era cuando *las personas*_{REP2} (nosotros como humanos_{REP2}) sobrepensábamos las cosas **y** **incluso** **yo creo** que era cierta parte de jugar con nuestra mente.

Hubo *varios informes*_{REF6} en los cuales_{ANA6} decían que supuestamente \emptyset_3 se había provocado a través de un “murcielago_{REF7}” **o** habían otras teorías, la verdad para llegar a algo tan extremo.

Mundialmente **esto** **para mí** fue creado en un laboratorio **esto** esta totalmente confuso para *las personas*_{REP2} **porque para mí** es ilógico la manera de decir que \emptyset_3 fue ocasionado por un *animal*_{HIP7}, ahorita contamos con unas cosas maravillosas **para** desinfectar y todo **entonces** a lo que yo veo *esta pandemia*_{REP1} se les salio de las manos y \emptyset_1 llegó en un caso extremadamente complicado, **esto opino yo**.

P2M15_09-02-2023_2DO_ARG-ESC

En (75) tenemos una argumentación escrita sobre la existencia y origen del virus Covid-19, en cursiva se señalan los referentes centrales (REF), a los cuales se añadió un número de acuerdo a su orden de aparición en el texto; con subrayado simple se marcan las proformas, cuya función anafórica fue abreviada en subíndice (ANA); por su parte, los marcadores y

¹³⁷ En la transcripción se respeta la ortografía del participante.

conectores del discurso se resaltan en negritas; con subrayado ondulado se indican las repeticiones mientras que con subrayado doble se destacan las palabras que se asocian a los referentes por conocimiento enciclopédico; referente a las deixis textuales, estas se recalcan en negritas dentro de un rectángulo; por último, la O con barra oblicua (\emptyset) alude a elipsis y el número que lo acompaña apunta al antecedente suprimido.

Como podemos ver en el ejemplo, la participante recurrió a diversos mecanismos cohesivos tales como las repeticiones (*varias personas, las personas, muchas personas, la persona*), sinónimos (*covid-19, virus*), hiperónimos (*animales, perros, murciélago*), anáforas (*las personas tenían que utilizar oxígeno al momento de tener que utilizarlo*), deixis textual (*se llegaban a ver en ciertos casos el velorio o en otros la cremación esto porque se quería detener de una manera el virus*) y elipsis (*el virus sí fue real, porque claro está en que \emptyset sí afectó a muchas personas*). Sin embargo, como se puede observar, el empleo de dichos recursos no siempre fue adecuado, tal es el caso del adjetivo neutro *esto*, cuyo uso en algunos casos no resulta bien logrado al no quedar precisada la porción textual a la que se remite e, incluso, se puede cuestionar si su utilización era necesaria:

[...] en mi punto de vista el virus sí fue real, porque claro está en que sí afectó a muchas personas, se llegaban a ver en ciertos casos el velorio o en otros la cremación esto porque se quería detener de una manera el virus por otra parte esto estuvo bien porque claro que se veían cambios, eso decía en las noticias de que a veces los casos bajaban [...].

Mundialmente esto para mí fue creado en un laboratorio [...] esta pandemia se les salió de las manos y llegó en un caso extremadamente complicado, esto opino yo.

En el fragmento anterior se puede inferir que el primer *esto* hace alusión a la cremación; no obstante, pudo haber quedado más claro si la participante hubiera añadido alguna etiqueta o adjetivo para que fuese más preciso el segmento textual que el deíctico recupera (esto último, esta medida...). Lo mismo sucede con el segundo *esto*, que puede abarcar los deseos de detener el virus, las medidas para hacerlo (cremación) o ambas. Por su parte, en el tercer *esto*, en lugar del neutro se pudo haber recurrido al demostrativo masculino o femenino junto con un sustantivo (este virus, esta enfermedad...) o incluso haber evitado este recurso y optar por un sintagma nominal (el covid-19, el virus, la enfermedad...). Respecto al último deíctico, tampoco queda especificado si se refiere a la idea previa (*esta pandemia se les salió de las manos y llegó en un caso extremadamente complicado*), al párrafo completo o a todo el texto. En vista de lo anterior, pareciera que la participante hizo empleo de la

deixis no sólo para recuperar porciones textuales previas, sino para segmentar e hilar sus ideas; sin embargo, como se puede observar, su uso no fue del todo idóneo.

Por otra parte, referente al empleo de marcadores del discurso, el primer rasgo a resaltar es el inicio de la argumentación con *bueno*, en este caso estamos ante una marca de oralidad ya que esta partícula es muy característica para señalar la toma del turno de palabra en el habla, lo anterior puede atribuirse al poco tiempo de planificación y revisión puesto que se trata de un texto que fue producido en una condición de inmediatez comunicativa. Otras marcas de oralidad se reflejan en el uso de modalizadores que evidencian la opinión propia y la certeza como *para mí, en mi punto de vista*¹³⁸, *a lo que yo veo y claro*, así como palabras usadas frecuentemente en el habla coloquial, tal es el caso de *ahorita*¹³⁹.

Por otro lado, hubo una predilección por enlazar los argumentos por medio de conectores, aunque el uso de estos se limitó a *pero, para, cuando y porque*. A este último se recurrió en nueve ocasiones, lo que puede indicar que la participante maneja un repertorio reducido de conectores, tiene preferencia por dicha conjunción o, por el contrario, al tener poco tiempo para elaborar su texto, recurrió a los recursos lingüísticos y limitados que en ese momento tenía a su alcance. Asimismo, llama la atención el uso de *por otra parte* ya que la presencia de este marcador infiere la transición de una idea a otra o la distribución de estas; no obstante, lo anterior no se suscita pues la estudiante añade el adjetivo neutro *esto*, de tal manera que recupera lo enunciado previamente y posteriormente lo evalúa (*Se llegaban a ver en ciertos casos el velorio o en otros la cremación esto porque se quería detener de una manera el virus por otra parte esto estuvo bien...*).

Otro aspecto a destacar es el escaso uso de signos de puntuación y la concentración de una variedad de ideas en el primer párrafo, la distribución de estas últimas en diferentes apartados o su separación por medio de punto y coma o punto y seguido hubiera contribuido a dotar al texto de una mayor coherencia y cohesión. Al tratarse de un texto improvisado se evidencia que la estudiante fue escribiendo sus ideas conforme se le fueron ocurriendo, de ahí que haya demasiadas huellas que dan cuenta de cómo se realizó el

¹³⁸ En lugar de *Desde mi punto de vista*.

¹³⁹ Diccionario panhispánico de dudas (DPD) [en línea], <https://www.rae.es/dpd/hacer>, 2.ª edición (versión provisional). [Consulta: 18/11/2024].

procesamiento cognitivo. Estas marcas se exhiben en la estructura sintáctica ante la presencia de falsas concordancias (*habían otras teorías*), omisiones (*eso [se] decía en las noticias...*), presencia de fragmentos que no cumplen una función sintáctica dentro de la cláusula (*¿Mundialmente? esto para mí fue creado en un laboratorio*), que podrían considerarse como comentarios de lo que se está plasmando (*se había provocado a través de un “murciélago” o habían otras teorías, la verdad para llegar a algo tan extremo*), o parecieran no tener relación con lo enunciado previa y posteriormente (*para mí es ilógico la manera de decir que fue ocasionado por un animal, ahorita contamos con unas cosas maravillosas para desinfectar y todo*).

Como se aprecia en el ejemplo y a partir de lo expuesto, por sí solos la utilización de los mecanismos cohesivos no dota de coherencia al texto, al contrario, un inadecuado uso de dichos procedimientos puede causar ambigüedades y confusión. Estas imprecisiones pueden atribuirse, además de la espontaneidad del texto, a una falta de hábito de leer, revisar y corregir lo escrito, el escaso o nulo uso de signos de puntuación, la poca pericia en el manejo de recursos cohesivos así como la falta de práctica en la construcción de discursos académicos.

5.2.3 Resultados generales y recapitulación: Sobre la cohesión y coherencia de los textos analizados

En las secciones previas dimos cuenta de los resultados individuales de las subunidades con las que se analizaron las dos propiedades textuales que nos ocupan, en este apartado se exponen los datos de manera general. Como se describió en el capítulo de Metodología¹⁴⁰, dependiendo de la suma o promedio del puntaje obtenido en cada propiedad, los textos se clasificaron de acuerdo a los tres niveles propuestos: *logrado*, *en proceso* y *deficiente*. Los resultados se presentan en las siguientes gráficas:

¹⁴⁰ Véase el apartado de *Rúbricas para la evaluación de la cohesión y coherencia*.

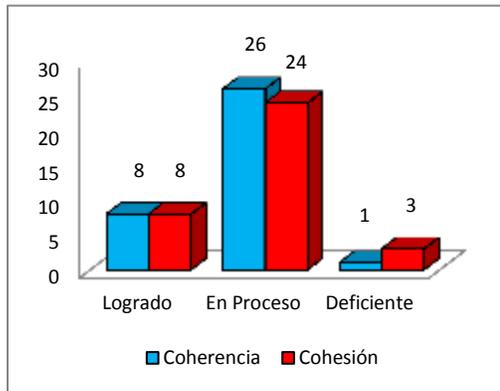


Ilustración 8. Resultados de las ARG-ESC.

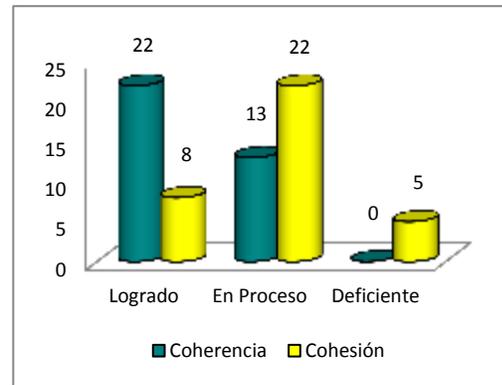


Ilustración 9. Resultados de las NAR-ESC.

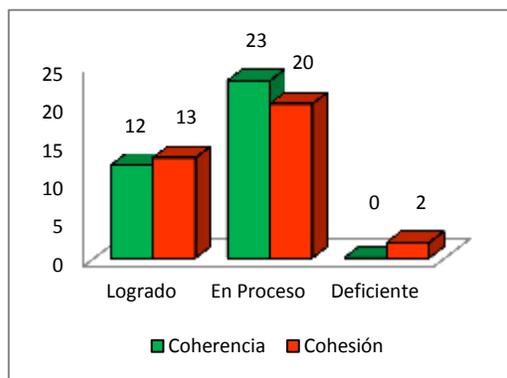


Ilustración 10. Resultados de las ARG-OR.

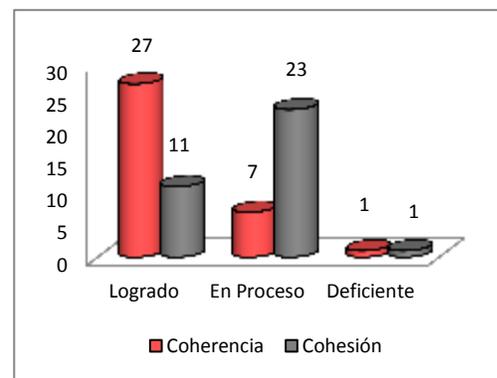


Ilustración 11. Resultados de las NAR-OR.

Conforme a las gráficas, la cohesión y la coherencia de la mayoría de las ARG-ESC se encuentra *en proceso*, lo mismo sucede con las ARG-OR, aunque el número de estas últimas en el nivel de *logrado* es mayor al de las redacciones. Estos resultados son relevantes puesto que evidencian, al menos en la secuencia argumentativa, una relación estrecha entre ambas propiedades, de tal manera que un mal manejo de los recursos cohesivos puede repercutir en el sentido del texto. Por el contrario, en las narraciones tenemos resultados diferentes, así, en ambas modalidades la coherencia de gran parte de los textos se ubica en el nivel de *logrado*, en cambio la cohesión en más de la mitad de las producciones se sitúa *en proceso*. Los datos indican que los participantes tuvieron dificultades tanto en la oralidad como en la escritura para mantener la unidad textual de sus narraciones, pero estas complicaciones no repercutieron en la coherencia, así pues, aunque la cohesión contribuye al sentido, su ausencia o la poca pericia en su empleo no siempre vuelve incoherente al texto.

El cotejo particular de los datos arroja que de las 35 argumentaciones escritas únicamente seis consiguieron el estatus de logrado en las dos variables, 21 alcanzaron el nivel de proceso tanto en la coherencia como en la cohesión, mientras que en el resto se presentaron mezclas de los grados de dominio de las propiedades, es decir, en una tenían determinado nivel y en la otra uno distinto, de esta manera, en cuatro redacciones tenemos la combinación logrado-en proceso y en otras cuatro se dio la composición en proceso-deficiente. En lo que toca a las NAR-ESC, ocho obtuvieron el nivel de logrado en ambas variables, nueve se situaron en proceso y se dieron las siguientes combinaciones: trece logrado-en proceso, cuatro en proceso-deficiente y una lograda-deficiente.

Respecto a la muestra oral, en las argumentaciones se dieron los siguientes resultados: once logradas, 19 en proceso, tres logrado-en proceso y dos en proceso-deficiente. Por su parte, diez narraciones habladas alcanzaron el nivel de logrado, seis se posicionaron en proceso, en 18 se dio la combinación logrado-en proceso y una fue deficiente en las dos propiedades textuales. Resulta oportuno mencionar que ninguno de los 47 estudiantes alcanzó el nivel de logrado en todas sus producciones, pero cuatro participantes obtuvieron dicho grado en tres de sus cuatro textos¹⁴¹ y cinco lo consiguieron en dos.

A partir de lo expuesto podemos concluir que la mayoría de los informantes presenta dificultades para cohesionar y dotar de coherencia sus discursos, sobre todo sus argumentaciones; a pesar de lo anterior, es de resaltar que el número de textos en la categoría de deficiente sea bajo, lo cual indica que dichas complicaciones no son tan graves y que los textos en general cumplen su principal propósito: comunicar. A estas ideas finales se suma la siguiente recapitulación de esta segunda mitad del capítulo.

De acuerdo a lo expuesto en los apartados anteriores, los informantes recurrieron en mínimo una ocasión a los mecanismos de mantenimiento referencial propuestos para el análisis, siendo la anáfora uno de los procedimientos que en su mayoría fue empleado adecuadamente; en los casos en que se presentaron dificultades, estas resultaron del uso de proformas que apuntaban a más de un referente, por faltas de concordancia sintáctica o el escaso empleo de este recurso. Otro mecanismo bien logrado en el 94% de la submuestra

¹⁴¹ Recuérdese que los participantes elaboraron cuatro textos distribuidos en dos modalidades (oral y escritura) y dos secuencias (narración y argumentación).

fue el de la elipsis, las pocas complicaciones se debieron a que los componentes suprimidos no podían recuperarse fácilmente ya sea por lejanía textual o aludir a más de un elemento.

En lo que toca a la cohesión léxica, el 41% de los textos totales alcanzó el nivel de *logrado*, mientras que el 59% se quedó *en proceso*, esto indica que si bien los participantes hicieron uso de mínimo dos procedimientos para mantener la referencia a nivel léxico (sinónimos y calificaciones valorativas, contraste, asociaciones por conocimiento del mundo o hiperónimos), el dominio de estos no presenta un desarrollo apropiado. Esto último se refleja en el mecanismo de la repetición, en donde el 49% de los textos se ubicó en *logrado*, el 44% *en proceso* y el 7% como *deficiente*. Las dificultades en la utilización de este recurso provinieron de reiteraciones innecesarias de elementos que fácilmente pudieron haberse suprimido o intercambiado por algún recurso anafórico, sinónimos, etc.

Concerniente a la deixis, esta apareció mínimo una vez en el 50% de la muestra, destacando su presencia en más redacciones que discursos orales así como en una mayor cantidad de textos argumentativos que narrativos. Las deficiencias en el manejo de dicho procedimiento obedecen al empleo de deícticos después de fragmentos extensos en donde se introducen varias ideas, por lo que se complicaba precisar si encapsulaban una parte específica o el segmento completo; asimismo, pareciera que algunos informantes hicieron uso de este recurso no sólo para retomar una información previa, sino para segmentar sus ideas y, a su vez, hilarlas con lo siguiente¹⁴².

Con respecto a los marcadores del discurso, el 30% de los textos que conforman la muestra total alcanzaron el nivel de *logrado*, en cambio el 57% se catalogó como *en proceso*, mientras que el 13% es *deficiente*. Entre las principales dificultades sobresalen: la recurrencia a la misma partícula para explicitar determinada conexión u operación discursiva; el excesivo uso de polisíndeton o de signos de puntuación como las comas en vez de utilizar algún MD; falta de correspondencia semántica entre las partes vinculadas y un repertorio reducido de marcadores evidenciando una preferencia por el empleo de conectores conjuntivos.

¹⁴² Con una función más cercana a la de marcadores del discurso de tipo aditivo: además, asimismo, aparte de que...

Referente a la puntuación, en el 43% de los textos totales se presentaron dificultades, sobre todo al puntuar las argumentaciones. Si bien hubo textos en donde su uso era adecuado, también los hubo en donde la aparición de signos era prácticamente nula, se abusaba de ellos o se utilizaban inadecuadamente. Las deficiencias en el empleo de la puntuación pueden deberse a una falta de práctica, conocimiento, escasez de tiempo y, en muchos casos, por no tener la costumbre de revisar y leer lo escrito.

Respecto a los indicadores de la coherencia, de manera general, el tema fue abordado adecuadamente por los participantes; no obstante, algunas complicaciones en el manejo de esta gestión informativa provinieron de la ausencia de un título en algunas redacciones, preferencia por desarrollar el contenido en uno o dos párrafos o sintetizar varias ideas en un mismo segmento sin desplegarlas por separado, aparición de apartados con cambios bruscos de tema o partes que no contribuyen con su desarrollo.

En lo que concierne a la *estructura de las argumentaciones*, estas se caracterizaron por la toma de un posicionamiento para, posteriormente, exponer una serie de enunciados que lo apoyaran ya sea en orden regresivo o progresivo, en su mayoría estos argumentos derivaron en la extracción de una conclusión precisa; no obstante, en el 76% de la muestra argumentativa (contando ambas modalidades) no se desplegaron enunciados con los que se pudiera objetar o rebatir los datos presentados para defender una postura. En cuanto a marcas lingüísticas, sobresale el empleo de modalizadores para restar fuerza o expresar el grado de certeza de un argumento; también se recurrió a la segunda persona para deslindar responsabilidad ante lo enunciado o, en algunos casos, involucrar al receptor en lo relatado. De acuerdo con lo anterior, podemos concluir que en las muestras analizadas hay rasgos que nos permiten caracterizarlas como argumentativas, en ellas los participantes buscaron exponer y respaldar un punto de vista para lo cual se apoyaron en los recursos lingüísticos y textuales que tenían a su alcance e, incluso, hicieron uso de otras secuencias (narrativa, descriptiva, explicativa y diálogo).

Sin embargo, la mayor dificultad en la construcción de las argumentaciones proviene de la *selección y organización de la información* de ahí que en algunos casos se destaque el escaso despliegue de los argumentos, la exposición de las ideas en un orden no jerárquico, la falta de enunciados con un sentido contraargumentativo, la aparición de uno o más

segmentos que no aportan datos nuevos volviendo redundante el texto o son inoportunos al no relacionarse con lo enunciado anterior y ulteriormente. Estas complicaciones pueden atribuirse a la nula planificación y al poco tiempo que tuvieron para producir los textos, así como a una falta de costumbre de leer y revisar (en el caso de la escritura) o a la escasa práctica y pericia en la construcción de este tipo de discursos. A partir de lo expuesto, podemos decir que se presentaron más dificultades para cohesionar y configurar las argumentaciones que las narraciones.

Respecto a nuestra otra secuencia, la mayoría los textos presentaron una estructura narrativa en el sentido de que exponían una serie de hechos o acontecimientos desarrollados temporalmente de acuerdo a la perspectiva del narrador y una secuencialidad de acciones explicitada por medio de verbos en pretérito perfecto, imperfecto y presente; además, encontramos la figura del narrador en diferentes voces según se cuentan sucesos vividos o de los cuales se fue testigo, siendo comunes las transiciones entre la primera y la tercera persona. Otra característica fundamental es la presencia de expresiones que ubican temporal y espacialmente lo relatado. No obstante, hubo casos en donde se presentaron algunas complicaciones en la *selección y organización de la información*, de esta manera se produjeron relatos con un despliegue narrativo exiguo o partes no relacionadas con el tópico central. A pesar de lo anterior, podemos concluir que los participantes en general, a diferencia de las argumentaciones, tienen un dominio de la secuencia narrativa y las dificultades encontradas pueden atribuirse a la espontaneidad de los textos, en algunos casos a un tema de cohibición¹⁴³ y al poco tiempo de producción.

Para finalizar, al tratarse de textos improvisados se evidencia que los estudiantes fueron desarrollando sus ideas conforme se le fueron ocurriendo, de ahí que haya demasiadas huellas que dan cuenta de cómo se fue realizando el procesamiento cognitivo y semántico. Estas marcas se exhiben en la estructura morfosintáctica ante la presencia de discordancias en género y número, falsas concordancias, omisiones, presencia de fragmentos que no cumplen una función sintáctica y que podrían considerarse como comentarios, errores en normas básicas de redacción (muestra escrita), redundancias, falsos comienzos, repeticiones, reformulaciones (muestra oral), entre otros.

¹⁴³ En la muestra oral.

5.3 Discusión

Los resultados mostraron que la secuencia incide en la complejidad sintáctica de los textos, siendo los discursos argumentativos más complejos que los narrativos, estos datos concuerdan con lo expuesto en otros trabajos (Aravena y Hugo, 2017; Benítez y Alvarado, 2013; Berman, 2004; Berman y Nir, 2009, 2010; Berman y Ravid, 2009; Delicia, 2011; Hernández, *et al.*, 2013; Véliz, 1999; Verhoeven *et al.*, 2002). Esta influencia de las secuencias textuales sobre la complejidad estructural parece que está más allá de la modalidad comunicativa; de esta manera, tanto en la oralidad como en la escritura, los textos narrativos se caracterizaron por construirse con un número mayor de paquetes y cláusulas isotácticas y paratácticas, mientras que los textos argumentativos se elaboraron con bloques sintácticos más extensos (complejidad intraclausular) con un mayor promedio de cláusulas (complejidad interclausular), dando preferencia a estructuras hipotácticas y endotácticas, sobre otras consideradas menos complejas.

Además de las características inherentes de cada secuencia, parece ser que la cercanía y el distanciamiento del productor textual ante lo emitido también incide en la complejidad sintáctica, de acuerdo con Benítez y Alvarado (2013: 26) “a mayor distanciamiento de la materia a tratar pareciera darse mayor complejidad sintáctica”; de ahí que ante el relato de experiencias personales se empleen construcciones menos complejas; por el contrario, al abordarse temas menos coloquiales o familiares en donde se busca no responsabilizarse ante lo enunciado o dotar al texto de mayor objetividad, se puede recurrir a cláusulas impersonales o estructuras más complejas y compactas como las nominalizaciones (González Ruiz, 2009).

Respecto al cotejo entre modalidades, contrario a lo que se esperaba, los textos hablados presentaron un mayor porcentaje de subordinación y endotaxis que los escritos, aunque en ambas modalidades se emplean las mismas estructuras sintácticas; estos datos concuerdan con los resultados de López Trejo (2013) y Muse *et al.* (2012), pero son opuestos a los obtenidos por Berman y Ravid (2009) y Brimo y Hall-Mills (2019), estas diferencias pueden deberse a las condiciones y características de los corpus y sus productores así como a las tareas de elicitación. En cuanto al mayor índice de empaquetamiento en la oralidad que en la escritura, de acuerdo con Berman (2016), esto se debe a que la lengua hablada

posibilita la construcción de paquetes con más cláusulas cuya vinculación principalmente se establece por criterios semánticos y pragmáticos en lugar de marcas sintácticas explícitas, las cuales son más comunes en el texto escrito. Asimismo, hay que tener en cuenta que la oralidad está más marcada en términos de proceso (forma) a diferencia de la escritura que presenta una marcación en términos de producto (contenido) (Berman, 2016).

Concerniente a la competencia discursiva, también se encontraron dificultades para construir discursos coherentes o con la calidad que correspondería al grado académico de los participantes, coincidiendo con las conclusiones de estudios previos (Crespo Allende y Benítez, 2013; López Trejo, 2013; Medina y Arnao 2013; Salvatierra Cruz, 2007; Véliz, 1988, 1999). Referente a la cohesión, la principal deficiencia radicó en el escaso o erróneo empleo de partículas conectivas para vincular las unidades a nivel clausular y discursivo así como una sobreutilización de conectores, estas observaciones concuerdan con las realizadas por Alarcón y García (2015) así como por Sánchez Avendaño (2005)¹⁴⁴. La capacidad de relacionar partes del discurso mayores que las cláusulas se considera un desarrollo del lenguaje tardío (Katzenberger y Cahana-Amitay, 2002), cuyo proceso no concluye al terminar la enseñanza media superior (Véliz, 1988), sino que se extiende a niveles superiores (Hernández *et al.*, 2013; Rosado, *et al.*, 2021), de ahí que los estudiantes presenten dificultades en este rubro.

Respecto a las diferencias en la conexión entre secuencias, se destaca un mayor uso de marcadores y nexos en las argumentaciones que en las narraciones, lo cual se relaciona a la complejidad de las secuencias ya que, tal como se ha señalado en otras investigaciones (Benítez y Alvarado, 2013), una mayor complejidad sintáctica implica un aumento en el empleo de recursos conectivos.

Con relación a la coherencia, los informantes tuvieron complicaciones principalmente para seleccionar y organizar la información, en este aspecto también se obtuvieron hallazgos similares a los de Muse, Reguera y Delicia (2015) y Alvarado Pino (2019), aunque la población en ambos trabajos es universitaria y en el caso del último autor se analizaron

¹⁴⁴ García y Alarcón (2015) analizaron los conectores en argumentaciones de adolescentes mexicanos de último grado de educación básica (secundaria) y de nivel medio superior (bachillerato); mientras que Sánchez Avendaño (2005) analizó el empleo de conectores discursivos por parte de estudiantes universitarios costarricenses de primer año.

textos expositivos. En lo que toca a la mayor dificultad por parte de los informantes para cohesionar y dotar de sentido sus argumentaciones en contraste con sus narraciones, puede deberse a una mayor exposición y práctica desde temprana edad a textos narrativos tanto en contextos familiares como escolares (Johansson, 2009); en contraposición a secuencias más complejas, como los textos argumentativos y expositivos, que suelen aparecer en los planes de estudio de los niveles superiores y su construcción conlleva tomar una postura ante un tema, desarrollar un pensamiento crítico y manifestarlo a partir de la apropiación de recursos lingüísticos, cuyo dominio requiere una constante práctica (Rosado, *et al.* 2021).

Con relación a la secuencia narrativa, si bien los participantes tuvieron dificultades tanto en la oralidad como en la escritura para cohesionar sus narraciones, dichas complicaciones no repercutieron en la coherencia, estos datos coinciden con los obtenidos por Marinkovich (2001-2003)¹⁴⁵, de acuerdo a esta autora, lo anterior puede atribuirse a que en la construcción de una narración “el individuo está sometido a dos tareas que requieren procesamientos simultáneos: producir una historia estructuralmente coherente y construirla semánticamente cohesiva. El grado de esfuerzo que gaste en una tarea limitará la energía cognitiva de que dispondrá para cumplir con la otra” (158-159). A lo que habría que añadir una evidente deficiencia en el empleo de recursos cohesivos por parte de los informantes así como una falta de costumbre de revisar y corregir en el caso de la escritura; mientras que en la oralidad, la producción del discurso en línea implica un mayor esfuerzo cognitivo (estructurar la historia temporal y causalmente, pensar en lo que se dirá, recordar lo que ya se enunció, etc.) (Johansson, 2009), de ahí que se ponga más atención al contenido de lo narrado que a la forma de su enunciación.

Por último, al igual que en otros trabajos (Hugo Rojas, 2014; Véliz, 1988, 1999), pudimos constatar que hay ciertos procedimientos cohesivos (deixis, encapsuladores y marcadores del discurso) y sintácticos (mecanismos de subordinación y endotaxis, alto índice de empaquetamiento y estructuras muy largas) que son utilizados sin dominarse completamente, por lo que la adquisición de un recurso lingüístico no implica un dominio en su uso o que se haya alcanzado cierta madurez lingüística por parte de sus usuarios, sino que su óptimo empleo estará condicionado por el desarrollo cognitivo de los participantes y

¹⁴⁵ Marinkovich (2001-2003) analizó la competencia textual narrativa en adolescentes chilenos y españoles (16 a 18 años).

su familiaridad con los diferentes modos de organización textual a través de su lectura y producción. De esta manera, el dominio de la escritura y la oralidad no se desarrolla de forma lineal, sino que puede haber estancamientos y retrocesos en espera de que se dominen ciertos conocimientos lingüísticos, discursivos y pragmáticos (Givon, 1979). Asimismo, hay que tener en cuenta que el dominio de ambas modalidades y de cualquier secuencia textual no se consigue únicamente con el conocimiento lingüístico, sino que involucra otra serie de factores como la participación en diversas situaciones de inmediatez y distancia comunicativa, lectura y práctica de textos complejos, etc.

5.3.1 Habilidades esperadas vs habilidades encontradas

Hasta aquí los resultados se han cotejado con los de otras investigaciones; sin embargo, se considera pertinente comparar los datos obtenidos, en específico los correspondientes a la Competencia discursiva¹⁴⁶, con las habilidades y los conocimientos esperados de acuerdo a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y la Dirección General del Bachillerato (DGB) en México ya que, como se mencionó en el apartado Metodológico, los informantes formaban parte de un plantel educativo incorporado a la DGB, por lo tanto, la escuela preparatoria sigue el mapa curricular y el plan de estudios de dicha dirección¹⁴⁷. La DGB tiene como función coordinar la educación impartida en la educación media superior (EMS), para ello la estructura curricular de este nivel está conformada por tres componentes de formación: básica, propedéutica y para el trabajo.

Para nuestro propósito, únicamente nos enfocaremos en el componente básico puesto que tiene como objetivo proporcionar a los educandos el mínimo de conocimientos, habilidades y actitudes que todo bachiller a nivel nacional debe de poseer, por tal razón, este componente también se conoce como “tronco común” y entre las áreas o campos de conocimiento que abarca se encuentra la de Lenguaje y Comunicación, la cual está enfocada en la enseñanza de la lengua a partir de la adquisición de habilidades y destrezas a

¹⁴⁶ A excepción de algunos principios básicos de sintaxis (concordancia gramatical), los planes de estudio actuales no incluyen temas gramaticales (estructura de la oración, coordinación y subordinación, etc.) ya que se da prioridad a los formatos (ensayo, monografía, entrevista, textos descriptivos, etc.).

¹⁴⁷ Estamos partiendo del programa de estudios planteado por la DGB hasta la generación 2022-2025 (actualmente en proceso de liquidación), con la implementación del nuevo Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS) las materias, los planes, objetivos y enfoques han sido modificados.

fin de producir textos orales y escritos de acuerdo a las diferentes situaciones contextuales (DGB, s.f.; SEMS y DGB, 2024).

Entre las asignaturas que integran el campo disciplinar de Lenguaje y Comunicación nos enfocaremos en las de Taller de Lectura y Redacción I (TLR I) y II (TLR II) pues están orientadas hacia el desarrollo de las cuatro habilidades que conforman la competencia comunicativa: escuchar, hablar, leer y escribir. Con estas materias se espera que el estudiantado desarrolle diversas competencias genéricas y disciplinares entre las que destacan la interpretación de mensajes, la expresión de ideas y la producción de textos poniendo en práctica distintas estrategias comunicativas de acuerdo a los interlocutores, los contextos y los objetivos; asimismo, se busca en el alumnado la generación de un pensamiento crítico y reflexivo que se manifiesta mediante argumentos claros, razonados, coherentes y sintéticos (DGB/DCA/06-2017)¹⁴⁸.

Los contenidos de la asignatura de TLR I se dividen en seis bloques de aprendizaje: 1) Proceso comunicativo; 2) Proceso de lectura; 3) Proceso de escritura; 4) Prototipos textuales; 5) Razonamiento lógico-verbal y 6) Textos expositivos. Los módulos que se relacionan directamente con nuestras variables de análisis son el tercero, el cuarto y el quinto¹⁴⁹. Con el módulo de escritura se espera que los educandos sean capaces de construir textos siguiendo las reglas sintácticas, ortográficas y discursivas (conectores) así como las propiedades de la redacción (coherencia, cohesión y adecuación); a través del cuarto bloque se busca que los preparatorianos identifiquen la estructura y las propiedades de los prototipos textuales: descripción, narración, argumentación, exposición y diálogo; por su parte, el bloque de Razonamiento lógico-verbal tiene como objetivo la aplicación de las relaciones verbales y semánticas de la lengua en la producción de textos, entre dichas relaciones se encuentra el empleo de sinónimos y antónimos.

¹⁴⁸ Clave del programa de estudio de Taller de Lectura y Redacción de la DGB, disponible en: <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/gWna6RNEfO-Taller-de-Lectura-y-Redaccion-I.pdf>

¹⁴⁹ El segundo bloque, Proceso de lectura, también es fundamental ya que es a través de la lectura que los educandos adquieren el léxico, las unidades y las estructuras gramaticales, discursivas y textuales que después ponen en práctica en la escritura.

Referente a la materia de Taller de Lectura y Redacción II¹⁵⁰, sus contenidos, de igual manera, se dividen en seis módulos: 1) Desarrollo de la lengua; 2) Textos funcionales; 3) Textos persuasivos; 4) Ensayo; 5) Textos orales y 6) Textos recreativos. Los bloques que se relacionan directamente con nuestras variables de análisis también son el tercero, el cuarto y el quinto. Con el tercer módulo se busca que los educandos identifiquen las funciones y características de los textos persuasivos (anuncio publicitario, artículo de opinión y caricatura política); mientras que con el bloque de Ensayo se espera que el estudiantado reconozca y produzca ensayos atendiendo a la metodología y estructura; por su parte, con la unidad de Textos orales se pretende que los escolares adquieran las características y estructura de diferentes formas de expresión oral (mesa redonda, foro y debate)¹⁵¹.

Los aprendizajes esperados mencionados en los dos párrafos previos coinciden con los que se evalúan en el área de Redacción Indirecta en tres de los exámenes del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)¹⁵²: EXANI-I¹⁵³, Domina-BACH Básico¹⁵⁴ y EXANI-II¹⁵⁵. En el área de Redacción Indirecta se evalúan tres dimensiones: la comunicativa, la gramatical y semántica y la ortográfica. En la primera los educandos deben de reconocer si el género textual y el registro lingüístico corresponde a la situación y los receptores; en la segunda se revisa la redacción gramaticalmente correcta (concordancia nominal y verbal) la cohesión gramatical (relaciones de correferencia y elipsis), la léxico-semántica (sinonimia y antonimia contextual) y la textual (marcadores discursivos) así como el sentido coherente del texto; mientras que en la dimensión ortográfica se evalúa el uso correcto de grafemas, puntuación y acentuación (CENEVAL, 2023).

¹⁵⁰ En el momento de la recopilación del corpus, los estudiantes de segundo semestre apenas estaban cursando la materia de TLR II, por lo que no contaban o no habían reforzado los conocimientos de dicha asignatura, pero los de cuarto semestre sí ya que la habían cursado el año anterior.

¹⁵¹ Programa de estudios disponible en:

<https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/shA2bapIYB-Taller-de-Lectura-y-Redaccion-II.pdf>

¹⁵² Es una asociación civil encargada de diseñar y aplicar instrumentos para la evaluación de conocimientos, habilidades y competencias; asimismo, tiene la función de analizar y difundir los resultados.

¹⁵³ Examen que evalúa las habilidades académicas y los conocimientos de los aspirantes a la educación media superior (Bachillerato).

¹⁵⁴ Es un instrumento que se aplica con el objetivo de obtener información diagnóstica sobre el nivel de dominio de los conocimientos curriculares y las habilidades de comunicación de estudiantes que están por concluir la formación básica del bachillerato (segundo año o cuarto semestre) antes de cursar áreas de formación propedéutica.

¹⁵⁵ Examen que evalúa las habilidades académicas y los conocimientos específicos de los aspirantes a la educación superior (Universidad).

Como podemos observar, al menos para la escritura, se espera que el estudiantado que ingrese a nivel medio superior posea ciertos conocimientos básicos y habilidades que les permitan construir textos cohesionados y coherentes. Dichos conocimientos se afinarán durante su etapa en el bachillerato para que puedan incorporarse al nivel superior o, en su caso, al ámbito laboral; sin embargo, de acuerdo con nuestros hallazgos, la mayoría de los informantes presenta dificultades para mantener la unidad textual y el sentido de sus discursos, especialmente en sus argumentaciones.

A lo anterior se suman errores básicos en el uso gramaticales, de redacción y puntuación; además, se evidencia una falta de hábito de revisar los textos, por lo que, si bien en los planes de estudios se prioriza la enseñanza de ciertos conocimientos, en la realidad de las aulas –y en las producciones y evaluaciones¹⁵⁶ de los alumnos– se muestran deficiencias en la adquisición de estos saberes. Estas dificultades pueden deberse a diversas y complejas causas (institucionales, metodológicas, docentes, personales¹⁵⁷, epidemiológicas¹⁵⁸, etc.) en las cuales no nos vamos a detener, pero sí es importante señalar que no se trata de un problema actual ni inherente al nivel medio superior o al estado de Michoacán¹⁵⁹, sino uno que engloba a toda la educación en nuestro país¹⁶⁰.

Retornando a los hallazgos de nuestra investigación, aun cuando hubo participantes que obtuvieron buenos resultados tanto en coherencia como en cohesión, la competencia escrita de más del 60% está en proceso, lo que significa que la mayoría de los estudiantes no

¹⁵⁶ Diversas pruebas nacionales e internacionales revelan que gran parte de los estudiantes de nivel medio superior presentan deficiencias en el conocimiento de la lengua y sus destrezas en la escritura no son suficientes para desarrollarse adecuadamente en ámbitos académicos superiores (PLANEA, 2017; PISA, 2018, 2022).

¹⁵⁷ Véase Rivero (2010).

¹⁵⁸ La contingencia y el confinamiento provocado por el coronavirus SARS-CoV-2 acrecentó los problemas educativos en nuestro país.

¹⁵⁹ Los resultados a nivel bachillerato de la prueba PLANEA 2017 (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), encargada de evaluar los aprendizajes clave en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas en México, situaron a Michoacán en el lugar 29 de 32.

¹⁶⁰ En la edición 2022 de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), que monitorea los niveles de lectura y matemáticas que los estudiantes deben de poseer al finalizar la educación secundaria, México se ubicó en la posición 35 entre los 37 países evaluados miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

presenta un dominio de dicha competencia¹⁶¹ y algunos incluso exhiben deficiencias que debieron haberse subsanado en niveles académicos inferiores.

Respecto a la oralidad, si bien esta se promueve –y como pudimos ver tiene su propio bloque en una asignatura–, la atención a la competencia oral siempre ha sido menor en comparación a la escrita y, cuando se toma en cuenta, el foco recae en los usos formales de la lengua. Asimismo, a diferencia de la modalidad escrita, no tenemos parámetros claros ni conocimientos específicos para comparar nuestros resultados con las habilidades orales que deberían de tener los educandos de nivel bachillerato ya que estas destrezas son muy genéricas, de tal manera que los educandos deben saber: “expres[arse] con claridad y precisión en forma oral, escrita e iconográfica” (DGB, s.f.); “produc[ir] textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa” (DGB/DCA/06-2017); “trasmit[ir] conocimientos, cuestionamientos y experiencias a través de manifestaciones verbales y no verbales, de acuerdo con la situación, contexto e interlocutor, con el propósito de comprender, explicar su realidad y transformarla” (SEMS y DGB, 2024: 36)¹⁶².

Asociado a lo anterior, los exámenes encargados de evaluar las habilidades y conocimientos específicos de los estudiantes para acceder a los diferentes grados académicos (educación secundaria, media superior, superior y posgrados) no evalúan destrezas orales, los saberes por escrito siguen siendo los que se toman en cuenta, de ahí que por ese lado tampoco tengamos posibilidad de cotejar los datos; además de que en nuestro caso se trata de resultados procedentes de situaciones de la inmediatez comunicativa y en los ámbitos escolares se suele “evaluar” la oralidad en ejercicios de mayor formalidad (debates, exposiciones, mesas redondas, etc.) en donde cada profesor impone sus propios criterios de evaluación.

Se supone que la lectura, la escritura y la oralidad, como prácticas habilitadoras y generadoras del aprendizaje, deben de aparecer como ejes transversales en todas las

¹⁶¹ Aunque hay que tomar en cuenta que no hay una sola competencia escrita, sino diferentes competencias en el sentido de que la escritura es funcional: se puede ser competente en unos usos, pero no en otros (Olson, 1998).

¹⁶² Curiosamente en el *Documento Base para el Bachillerato General* (2024) se especifican más competencias básicas orales para la capacitación en la interpretación y traducción del idioma inglés que del español, parece ser que se da por sentado que los estudiantes no sólo saben, sino que, además, dominan su lengua hablada.

asignaturas (DGB, s.f.); sin embargo, su enseñanza y evaluación recae en unas cuantas materias. Si a lo anterior añadimos el hecho de que no hay un consenso sobre cómo enseñar y evaluar los procesos de escritura, lectura y oralidad, en ocasiones se priorice un aprendizaje teórico en lugar de práctico, en la educación se parte del nivel que los alumnos deben tener al ingresar¹⁶³ y no del que realmente poseen, la tendencia del personal docente de señalar los errores, pero no trabajar en ellos y los diferentes estilos de aprendizaje, entre otros, el problema se vuelve más complejo.

Para finalizar, las deficiencias en la redacción o expresión oral derivan de las dificultades o desconocimiento por parte de los alumnos para adecuar sus producciones textuales (vocabulario, estructuras sintácticas, estilo, recursos retóricos, etc.) a diferentes contextos y situaciones comunicativas en donde el conocimiento gramatical y ortográfico, si bien importante, no es suficiente para que puedan expresarse de manera adecuada, eficaz, coherente y cohesiva en producciones de corte más académico.

La adquisición y dominio de una competencia escrita se obtiene escribiendo, se necesita la práctica frecuente, no ocasional ni sólo teórica, implica la lectura y comprensión de diferentes secuencias textuales, conlleva la planeación, realización y corrección de lo redactado. En ese sentido, para que se cumplan los objetivos y las habilidades esperadas y plasmadas en los planes curriculares, es necesario *enseñar a escribir* según las diversas tipologías y secuencias textuales, respetando los formatos, las estructuras, las características, los estilos y registros de cada tipo de texto (Lomas, 2014; Moreno, 2014). Concerniente a la competencia oral, se tienen que enseñar tanto los usos formales como informales de la lengua, de tal manera que el alumnado pueda desenvolverse en cualquier esfera pública o privada, trabajar colaborativamente, identificar, atenuar y corregir los errores y ser capaces de reconocer *los usos y abusos del lenguaje* (Jover, 2014; Lomas, 2014). No obstante, lo anterior conlleva mucho tiempo para ciclos escolares muy cortos con planes y temas de estudio muy extensos que se ven por encima.

¹⁶³ De acuerdo con el *Documento Base para el Bachillerato General* (2024: 15), los egresados de nivel secundaria deben saber “utiliza[r] el español para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos y con múltiples propósitos”.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo describir cómo se manifiesta la complejidad sintáctica y la competencia discursiva en las producciones orales y escritas de estudiantes de nivel medio superior y en qué medida influyen las secuencias textuales argumentativas y narrativas. Para el desarrollo de la tesis fue pertinente precisar las definiciones de diversos conceptos claves que se distribuyeron en tres apartados teóricos. De esta manera, el primer capítulo se centró en abordar el tema de la oralidad y la escritura así como las secuencias narrativas y argumentativas; mientras que los dos capítulos restantes corresponden a los dos fenómenos de interés: complejidad sintáctica y competencia discursiva, respectivamente.

En el primer capítulo se define el término *discurso* y la manera en que este se relaciona con otros aspectos como el *contexto*, el cual influye en la elección del *registro*. En un segundo momento, se delimita el concepto a *discurso oral y escrito*, se presentan las características distintivas de cada uno, las diferencias entre una modalidad y otra y la manera en que son percibidas. También se aborda el tema de las *secuencias textuales* en específico la *narración* y la *argumentación*. A raíz de lo anterior, se concluyó que los discursos corresponden a las realizaciones del lenguaje en forma oral y escrita, cuyas manifestaciones se ven influidas por las condiciones de *inmediatez* o *distancia comunicativa*. Además, cuando se producen textos se hace uso de prototipos o formatos textuales almacenados en la memoria, de ahí que se pueda producir, reconocer y diferenciar secuencias, tales como la narración y la argumentación, las cuales presentan una serie de regularidades discursivas bajo las cuales se agrupan (estructura prototípica, marcas lingüísticas de tiempo-espacio, marcadores discursivos, modalizadores y técnicas de personalización o despersonalización).

En el segundo capítulo se presentan diferentes acepciones del término *complejidad*, el cual fue delimitado, primero a *complejidad lingüística* y después a *sintáctica*. Posteriormente, se expusieron las principales vertientes bajo las cuales se ha estudiado este fenómeno: tradicionalista, generativista y *discursivo funcional*. Para los objetivos de la investigación se tomó como base este último enfoque ya que se parte de la idea de que la complejidad sintáctica depende de las características discursivas de los textos, los cuales se segmentan en *paquetes clausulares* cuya identificación no responde únicamente a criterios sintácticos, sino que pueden reconocerse por medio de aspectos textuales y discursivos; asimismo,

dentro de los paquetes podemos encontrar diversas *relaciones interclausulares*, las cuales pueden ser de *isotaxis*, *parataxis simétrica*, *parataxis asimétrica*, *hipotaxis* y *endotaxis*. La posibilidad de vincular e incrustar unas cláusulas en otras también permite analizar la complejidad a partir de los *niveles de subordinación*, es decir, el grado en que unas estructuras sintácticas se incluyen dentro de otras.

Por otra parte, en el tercer capítulo se definió el término *competencia*, que después se acotó a *competencia comunicativa* y luego a *discursiva*. Para el estudio de la competencia discursiva nos centramos en la *coherencia* y la *cohesión*. A partir de las nociones teóricas presentadas, se concluyó que la coherencia conlleva la selección de un tema, el cual es organizado y desarrollado conforme a una estructura e implica la introducción, mantenimiento y reactivación de referentes y de información que, de acuerdo a su grado de relevancia, se focaliza mediante recursos lingüísticos o prosódicos. Respecto a los mecanismos cohesivos, estos fueron expuestos y englobados en dos grupos, por un lado, aquellos que tienen como objetivo introducir y recuperar entidades discursivas (*anáforas*, *catáforas*, *elipsis*, *cohesión léxica* y *deixis textual*) y, por otro, los que explicitan el tipo de relación o vínculo establecido entre los elementos por debajo o encima del nivel de la cláusula (*conectores* y *marcadores del discurso*).

En lo referente al cuarto capítulo, que correspondió a la Metodología, se describió el escenario, los participantes, los instrumentos de elicitación de los discursos, el procedimiento de recogida de los datos, el tratamiento que se les dio a los mismos, el establecimiento de criterios para analizar la complejidad sintáctica y la elaboración de rúbricas para evaluar la coherencia y la cohesión. Finalmente, en el capítulo cinco se presentaron los resultados, primero se expusieron los datos correspondientes a la complejidad sintáctica atendiendo a la densidad y diversidad léxica, productividad verbal y longitud clausular, índice de empaquetamiento, relaciones interclausulares y niveles de subordinación. En la segunda parte del capítulo, se describieron los resultados concernientes a la competencia discursiva, primero se presentaron los datos referentes a la cohesión, después los de la coherencia y, finalmente, los de ambas propiedades textuales.

Los resultados del análisis nos han permitido llegar a las siguientes conclusiones. En primer lugar, hay una mayor complejidad sintáctica en las argumentaciones escritas que en las

narraciones; sin embargo, en estas últimas se evidencia una coherencia mejor lograda respecto a las primeras; concerniente a la cohesión, las diferencias entre los dos modos de organización no es tan significativa ya que el manejo de esta propiedad en la mayoría de las producciones se encuentra en proceso.

Además de la espontaneidad, lo anterior puede atribuirse a las características de las secuencias y al dominio que los participantes tienen de ellas, de esta manera, la narración – no literaria– favorece una sintaxis menos compleja ya que el encadenamiento de las acciones así como sus relaciones de causalidad y temporalidad puede manifestarse en la conjugación de los verbos, en el empleo de los signos de puntuación (sobre todo comas) y por inferencias, por lo tanto, no siempre es necesario recurrir a nexos subordinantes para explicitar dichos vínculos y secuencialidad. Asimismo, este modo de organización está presente en la vida escolar –y personal– de los educandos en todos los grados escolares, así pues, las dificultades encontradas se deben más a deficiencias en el dominio de la escritura, que de la secuencia narrativa. Por el contrario, en las argumentaciones la defensa o ataque de determinado tema precisa una serie de argumentos vinculados mediante marcas que explicitan relaciones lógico-semánticas de causa, contraargumentación, consecuencia, finalidad, entre otros, por lo que se esperaría un estilo más integrativo –y por lo tanto una mayor complejidad– en su construcción.

Ahora bien, independientemente de lo descrito en el párrafo previo, si los informantes no tienen un dominio de las secuencias, no las han practicado lo suficiente o en general presentan dificultades en el dominio de la escritura, producirán discursos con deficiencias sintácticas, discursivas y/o secuenciales. Lo anterior se evidenció en la producción de redacciones con un repertorio limitado de conectores, una proliferación de comas o un exceso de polisíndeton repercutiendo, por un lado, en la cohesión del texto y, por otro, en la complejidad sintáctica al dar preferencia a estructuras agregativas (isotaxis y parataxis) sobre las integrativas (hipotaxis y endotaxis).

A nivel discursivo, también se presentaron problemas en la organización y distribución de la información ante la propensión de divagar, añadir segmentos incongruentes o condensar diversas ideas en un solo bloque informativo, lo cual, si bien contribuyó a aumentar el índice de empaquetamiento clausular y dar profundidad estructural, repercutió en la

coherencia. A lo anterior se añade una falta de pericia en el manejo de algunos procedimientos cohesivos y un exiguo o nulo uso de signos de puntuación influyendo negativamente en la unión y sentido textual. Más allá de tratarse de discursos improvisados, en varios textos se reflejan diversos problemas de redacción por parte de los participantes y dificultades para organizar y poner por escrito sus ideas, varias de estas complicaciones se pudieron haber evitado leyendo y revisando lo escrito.

En lo que refiere a la oralidad, en las argumentaciones también se evidenció una mayor complejidad sintáctica; aunque, del mismo modo que en las redacciones, dicha complejidad en varios casos se consiguió a costa de la cohesión y la coherencia. Esta última propiedad textual es dominada en la mayoría de las narraciones habladas, a diferencia de la cohesión, en donde, si bien en ambas secuencias se recurrió a fenómenos de hesitación como las pausas, los alargamientos y los marcadores metadiscursivos de ilación para enlazar los segmentos, se presentaron complicaciones en la vinculación tanto a nivel clausular como discursivo, en el mantenimiento referencial por cohesión léxica y en la organización y distribución de la información.

Sin embargo, no hay que olvidar que en el caso de la muestra oral se trata de producciones en donde el procesamiento se está dando en línea, por lo tanto, los participantes recurrieron a los recursos lingüísticos y limitados que en ese momento tenían a su alcance. Asimismo, es importante tener en cuenta que la cohesión y la coherencia no se presentan de la misma manera en la oralidad y la escritura, en el caso de la primera el aspecto semántico y pragmático tiene mayor peso que el sintáctico, de ahí que se pasen por alto ciertas exigencias que sí son requeridas en el discurso escrito.

Si bien el análisis de los discursos no planificados nos permite analizar cómo se desarrolla el procesamiento semántico y cómo se plasma morfosintácticamente, habría sido revelador examinar cómo se presentarían los aspectos analizados si los participantes hubieran tenido la oportunidad de trabajar sus textos, presentando una segunda o tercera versión, tal vez en algunos casos, la complejidad sintáctica en cuanto a empaquetamiento y niveles de subordinación hubiera bajado en detrimento de una mayor coherencia o, por el contrario, habría aumentado a través de la explicitación de mecanismos de vinculación clausular y una mayor cohesión. También habría sido sumamente ilustrativo y, en parte explicativo,

cotejar los datos obtenidos con los hábitos lectores de los informantes de la muestra puesto que es a través de la lectura que los educandos adquieren el léxico, las unidades y las estructuras gramaticales y textuales así como los prototipos de los géneros discursivos que después ponen en práctica en la escritura.

A pesar de las diversas limitaciones del actual trabajo, los resultados del análisis permiten, por una parte, comprobar el supuesto del cual partió la investigación: Los discursos producidos por los alumnos de nivel bachillerato presentan un alto grado de complejidad sintáctica en ambas modalidades (oral y escrita) y una baja calidad discursiva (cohesión y coherencia). En cuanto a las secuencias, los discursos argumentativos muestran una mayor complejidad sintáctica que los narrativos, pero estos últimos poseen una mayor calidad discursiva que los primeros.

Por otro lado, los datos también aportan información cuantitativa y cualitativa que abona al tema del desarrollo sintáctico tardío, la competencia oral y escrita en los ámbitos académicos y los procesos de alfabetización. A partir de los resultados, se concluye que mientras que hay habilidades y conocimientos sintácticos, textuales y discursivos en donde los participantes de este estudio alcanzaron cierto dominio, hay otras destrezas que se encuentran en pleno desarrollo o en donde se presentaron más limitaciones y carencias.

No obstante, hay tener en cuenta que estos resultados no son generalizables a toda la población de estudiantes de nivel medio superior en México, por lo que se sugiere realizar investigaciones y proyectos de mayor magnitud a fin de obtener un panorama completo del desempeño académico de los estudiantes de bachillerato –y de cualquier otro nivel académico– ya que se considera que la obtención de datos globales podría servir de base para implicaciones educativas que permitan el diseño, planteamiento y reforzamiento de estrategias didácticas, métodos, instrumentos y actividades de aprendizaje que ayuden a subsanar las deficiencias de los educandos y a eliminar las carencias que vienen cargando desde niveles inferiores y que impactan negativamente en su trayectoria curricular.

La capacidad de hablar y escribir de distinta forma en diferentes modos del discurso representa una característica importante en el desarrollo del lenguaje (Verhoeven, *et al.* 2002); asimismo, entre más recursos lingüísticos y pragmáticos se posean, más

posibilidades existen de resolver adecuadamente una situación comunicativa. De ahí la importancia de prestar atención a las habilidades de los estudiantes, especialmente en el nivel medio superior ya que para muchos adolescentes dicho grado educativo representa su última oportunidad para adquirir los conocimientos y las capacidades que les permitan continuar óptimamente con sus estudios en el nivel superior o, en su caso, incorporarse al mundo laboral y económico de su comunidad (Rivero, 2010). Por todo lo dicho, resulta indispensable que la enseñanza y evaluación de las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar) sea transversal no sólo en la teoría, sino también en la práctica, pero sobre todo que los estudiantes tengan conciencia metalingüística y sean capaces de discernir por sí mismos si sus producciones están bien logradas, son coherentes y adecuadas, sin necesidad de depender de la opinión de un profesor (Moreno, 2014).

Por otro lado, además de los datos expuestos, esta investigación ha pretendido contribuir en aspectos metodológicos que puedan replicarse o modificarse para futuros estudios, tales como los concernientes a los procedimientos seguidos para la recopilación del corpus, el tratamiento del mismo, el establecimiento de criterios para la segmentación y análisis de la complejidad sintáctica y la creación de rúbricas para examinar la coherencia y cohesión de textos narrativos y argumentativos.

En otro orden de ideas, a pesar de los muchos y variados estudios aplicados y documentales que hay sobre el tema, el estudio de la complejidad no queda agotado, aún queda por observar cómo se comporta dicho fenómeno cuando se comparan las cinco secuencias textuales prototípicas¹⁶⁴, narración, argumentación, explicación, descripción y diálogo (Adam, 1992), o se analizan diversas producciones ubicadas en un continuo de menor a mayor formalidad (inmediatez y distancia comunicativa). Asimismo, la complejidad no sólo estaría condicionada por la secuencia textual, sino también por la actividad o tarea de elicitación utilizada para obtener el corpus (Gutiérrez Clellen, 1994¹⁶⁵; Alarcón y Auza, 2011), por lo que esta variará dependiendo de si se parte de un tema asignado o de interés,

¹⁶⁴ En los trabajos revisados regularmente se suele analizar una secuencia o cotejar dos, pero de momento no se ha encontrado alguno en donde se analice el fenómeno de la complejidad sintáctica en más de dos modos de organización.

¹⁶⁵ Gutiérrez-Clellen, V. y Hofstetter, R. (1994). "Syntactic complexity in spanish narratives". En *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 645-654.

una producción planeada o espontánea, tiempo limitado o libre y si la actividad es planteada como un texto académico o informal.

Además, la *complejidad* es un fenómeno en cuyo análisis y estudio se incluyen diversos y variados aspectos, la mayoría de ellos no fueron tomados en cuenta en la actual investigación, tal es el caso de la explicitud e implicitud en la codificación (*overt complexity* y *hidden complexity* de Bisang, 2008); el *scope* o alcance (Szmrecsányi, 2004); uso de pasividad (Novoa, 2019); los nodos presentes en una oración (Alfaro y Figueroa, 2020); la comprensión sintáctica (Biber y Gray, 2010) mediante el empleo de *nominalizaciones* (Benítez y Alvarado, 2013) o la aparición de *modificadores incrustados* en sintagmas nominales (Biber, Gray y Poonpon, 2011)¹⁶⁶, la *operación persona* (Iturrioz Leza, 2010), entre otros. De tal manera que aún queda mucho camino por recorrer en el estudio de la complejidad lingüística, la cual se manifiesta mediante la estructura morfosintáctica e involucra unidades más allá de la cláusula u oración gramatical.

Respecto a la coherencia y la cohesión, se considera que, a pesar de la vasta teoría y de nuestra propuesta de análisis mediante rúbricas, todavía falta sistematizar su análisis ya que, a excepción de algunos mecanismos cohesivos, gran parte de su examen implica consideraciones y criterios de evaluación que cambian de acuerdo al tipo de texto, la perspectiva del evaluador y su área de conocimiento, entre otros. Así pues, con muchas incógnitas por resolver, dejamos la puerta abierta para futuras investigaciones en donde se aborde el tema de la producción académica en cualquier nivel educativo, la complejidad sintáctica, la coherencia y la cohesión, ya sea juntos o por separado.

¹⁶⁶ En líneas recientes de investigación, la complejidad sintáctica ya no se relaciona con el uso de oraciones subordinadas, sino con la idea de comprensión o compactación sintáctica (Biber y Gray, 2010) así como el empleo de modificadores incrustado en sintagmas nominales (Biber, Gray y Poonpon, 2011).

Biber, Douglas y Gray, Bethany. (2010). "Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness". En *Journal of English for Academic Purposes*, 9(1), 2-20.

Biber, Douglas; Gray, Bethany y Poonpon, Kornwipa. (2011). "Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development?" En *TESOL Quarterly*, 45(1), 5-35.

Referencias

- AA. VV. (2008). “Competencia discursiva” en *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 2 de mayo de 2024 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm
- Adam, Jean-Michel (1987). “Types de séquences textuelles élémentaires”. En *Pratiques*, 56, 54-79.
- (1992). *Les textes. Types et prototypes*. París: Nathan (Université).
- (1995). “Hacia una definición de la secuencia argumentativa”. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- (1996). “L’argumentation dans le dialogue”. En *Langue française*, 112, 31-49.
- Adam, Jean-Michel y Revaz, Françoise (1996). *L’Analyse des récits*. París: Le Seuil.
- Adam, Jean-Michel y Lorda, Clara-Ubalda (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Aguirre Zúñiga, Diana Elena (2020). *Análisis de la complejidad sintáctica en obras de literatura juvenil* [Tesis de licenciatura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo].
- Alarcón Neve, Luisa y Auza Benavides, Alejandra (2011). “Cláusulas subordinadas y coordinadas en dos tareas narrativas producidas por niños mexicanos de primero de primaria”. En A. Cestero, I. Molina y F. Paredes (Eds.). *La lengua, lugar de encuentro: Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL. Obras Colectivas de Humanidades* (pp. 2741-2750), Universidad de Alcalá.
- Alarcos Llorach, Emilio (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alfaro-Faccio, Pedro y Figueroa-Leighton, Alejandra (2020). “Memoria procedimental y complejidad sintáctica en estudiantes hispanohablantes”. En *Lenguas Modernas*, 54, 113-127.
- Alonso, Amado y Henríquez Ureña, Pedro (1938). *Gramática Castellana*. Buenos Aires: Losada.
- Alvarado Pino, Nelson (2019). *Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo estudio* [Tesis de Maestría, Universidad de Piura].

Álvarez, Alfredo (2000). “Las construcciones consecutivas”. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología. Tomo 3*, (pp. 3739-3804), Espasa Calpe: Madrid.

Amossy, Ruth (2009). “Argumentación y Análisis del discurso: Perspectivas teóricas y recortes disciplinarios”. En L. Puig, (Ed.). *El discurso y sus espejos*, (pp. 67-97), D. F: UNAM.

Anscrombre, Jean-Claude y Ducrot, Oswald ([1983] 1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

Antaki, Charles (2002). *An tutorial introductorio. Conversation Analysis*. <https://learn.lboro.ac.uk/ludata/cx/ca-tutorials/>

Apothéloz, Denis y Miéville, Denis (1988). “Matériaux pour une étude des relations argumentatives”. En C. Rubattel (Comp.). *Modèles du discours*, (pp. 247-260), París: Peter Lang.

Aravena, Soledad y Hugo, Evelin. (2017). “Desarrollo de la complejidad sintáctica en textos narrativos y explicativos escritos por estudiantes secundarios”. En *Lenguas Modernas*, 47, 9 – 40.

Azevedo, Milton (2005). *Introducción a la lingüística española*. New Jersey: Pearson Education.

Backhoff, Eduardo; Larrazolo, Norma y Tirado, Felipe (2011). “Habilidades verbales y conocimientos del español de estudiantes egresados del bachillerato en México”. En *Revista de la educación superior*, Vol. XL (4), No. 160, 9-28.

Bajtín, Mijail ([1979] 2012). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.

Balboa Espinoza, Carlos; Crespo Allende, Nina y Rivadeneira, Marcela (2012). “El desarrollo de la sintaxis en la adolescencia: posibles influencias de naturaleza social”. En *Literatura y Lingüística*, 25, 145-168.

Baofu, Peter (2007). *Future of Complexity Chaos*. Singapore: World Scientific Publishing.

Barrios, Shannen; Carpio, Ludwig y Obregón, Carolyn (2020). *Madurez sintáctica en textos narrativos de los estudiantes de la institución educativa 7059 José Antonio Encinas Franco* [Tesis de Licenciatura, Escuela de educación superior pedagógica pública Monterrico, Lima, Perú].

Bartolomé Rodríguez, María del Rocío (2016). *Madurez sintáctica: influencia de las TIC en sus índices y estudio comparativo entre las generaciones pre y post-internet* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Beaugrande, Robert-Alain y Dressler, Wolfgang Ulrich (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Benítez, Ricardo y Alvarado, Carola (2013). “Un análisis descriptivo de la arquitectura sintáctica en la oralidad”. En *Foro Educativo*, 22, 13-30.

Berman, Ruth y Slobin, Dan (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum Associates.

Berman, Ruth (2004). “Developing discourse stance in different text types and languages”. En *Journal of Pragmatics*, 37, 105-124.

— (2016). “Linguistic Literacy and Later Language Development”. En J. Perare, M. Aparici, E. Rosado y N. Salas (Eds.). *Written and Spoken Language Development across the Lifespan, Literacy Studies II*, (pp. 181-199), Switzerland: Springer International Publishing.

Berman, Ruth y Nir-Sagiv, Bracha, (2009) “Clause-packaging in narratives: a crosslinguistic developmental study”. En J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura, S. Özçalışkan, (Eds.). *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan I. Slobin*, (pp. 159-162), Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.

Berman, Ruth y Nir, Bracha (2010). “Complex syntax as a window on contrastive rhetoric”. En *Journal of Pragmatics*, 42, 744-765.

Berman, Ruth y Ravid, Dorit (2009). “Becoming a Literate Language User. Oral and Written Text Construction across Adolescence”. En D. Olson y N. Torrance (Eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy*, (pp. 92-111). New York: Cambridge University Press.

Bernárdez, Enrique (1982). *Introducción a la Lingüística del texto*. Espasa Calpe.

Bisang, Walter (2008). “On the evolution of complexity: Sometimes less is more in East and Mainland Southeast Asia”. En G. Sampson, D. Gil y P. Trudgill (Eds.) (2009). *Language complexity as an evolving variable*. Oxford: Oxford University Press.

Blanche-Benveniste, Claire ([1998] 2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Sevilla: Editorial Gedisa.

Bloomfield, Leonard. ([1933] 1964). *Language*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos.

Brimo, Danielle y Hall-Mills, Shannon (2019). “Adolescents’ production of complex syntax in spoken and written expository and persuasive genres”. En *Clinical Linguistics & Phonetics*, 33(3): 237-255. DOI: 10.1080/02699206.2018.1504987

Briz Gómez, Antonio ([1998] 2011). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.

Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo ([1999] 2001). *Las Cosas del Decir*. Barcelona: Ariel.

Camacho, José (2000). “La coordinación”. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología. Tomo 2*, (pp. 2635-2694), Espasa Calpe: Madrid.

Camacho Sandoval, Salvador (2022). “Desafíos del nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior en un país con graves problemas por resolver”. En A. Aguirre y A. Ramírez (Coords.). *La educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana*, (pp. 138-150), Veracruz: Ediciones Cobaev.

Campbell, Yilmar (2009). *Sintaxis y comprensión de textos: interpretación de oraciones subordinadas*. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación.

Canale, Michael y Swain, Merrill (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. En *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (2023). *Guía para el sustentante EXANI-I*. Ciudad de México: CENEVAL.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (2023). *Guía para el sustentante Nuevo DOMINA-BACH Avanzado*. Ciudad de México: CENEVAL.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (2023). *Guía para el sustentante EXANI-II*. Ciudad de México: CENEVAL.

Chafe, Wallace (1994). *Discourse, consciousness and time. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: The University of Chicago Press.

Charaudeau, Patrick (2000). “De la compétence sociale de communication aux compétences de discours”. En *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues*. Consultado el 2 de mayo del 2024 en Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-sociale-de.html>

— (2012). “Los géneros: una perspectiva sociocomunicativa”. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (Eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, (pp. 19-44). Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.

Checa García, Irene (2013). “Complejidad gramatical y niveles de dificultad en lecturas de ELE adaptadas y originales”. En *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(2), 49-72.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid: Anaya.

Coseriu, Eugenio (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.

Corballis, Michael (2011). *La mente recursiva. Los orígenes del lenguaje humano, el pensamiento y la civilización*. España: Biblioteca Buridán.

Crespo Allende, Nina; Alfaro Faccio, Pedro y Góngora Costa, Begoña (2011). “La medición de la sintaxis: evolución de un concepto”. En *Onomázein: Revista semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, 24, 155-172.

Crespo Allende, Nina y Benítez, Ricardo (2013). “Discurso oral y escrito en la edad escolar: Relaciones entre complejidad sintáctica oral y calidad de la producción escrita en dos secuencias textuales”. En M. Asqueta, D. García, N. Pardo, N. y T. Oteiza (Eds.). *Estudios del Discurso en América Latina. Homenaje a Anamaría Harvey. ALED*, (pp. 111-128), Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.

Crespo Allende, Nina y Pérez, Sandra (2021). “Argumentación en preadolescentes: descripción de la complejidad y profundidad en su estructura discursiva”. En *Cogency*, 13, 51-70.

Crystal, David (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell Publishing.

Cuenca, Maria Josep (1995). “Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación”. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 23-40.

— (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.

Cuenca, Maria Josep; Marín, Maria Josep; Romano, Manuela y Porto, Ma. Dolores (2011). “Emotividad y marcadores del discurso en narraciones orales”. En *ORALIA*, vol. 14, 315-344.

Delbecque, Nicole y Lamiro, Béatrice (2000). “La subordinación sustantiva: Las subordinadas enunciativas en los complementos verbales”. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología. Tomo 2*, (pp. 1965-2082), Espasa Calpe: Madrid.

Delicia, Darío y Muse, Cecilia (2018). “Escritura académica: desarrollo de la sintaxis en argumentaciones de universitarios”. En R. Bein, J. Bonnin, M. Di Stefano, D. Lauria y M. Pereira (Coords.). *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo IV: lectura y escritura*, (pp. 83-99), Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Delicia Martínez, Daniel (2011/2). “Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas”. En *Onomázein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 24(2), 173-198.

De Régules, Sergio (2016). *Las teorías del caos y la complejidad. El mundo es un caleidoscopio*. Barcelona: Bonalitra Alcompas.

De Santiago-Guervós, Francisco (2018). “Cuestiones de puntuación”. En E. Montolio (Dir.). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas*, Vol. 1, (pp. 327-376), Barcelona: Ariel.

Díaz, Celia; Gracida, Ysabel y Sule, Tatiana (2014). “Luces y sombras de la educación lingüística en México”. En C. Lomas (Ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, (pp. 176-188), México: Octaedro.

Dirección General del Bachillerato [DGB] (s.f.) *El Bachillerato General*. Gobierno de México. <https://dgb.sep.gob.mx/bachillerato-general>

Di Tullio, Ángela (1997). *Manual de gramática del español, Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Edicial: Buenos Aires.

Duranti, Alessandro y Goodwin, Charles (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duranti, Alessandro (1992). “La etnografía del habla hacia una lingüística de la praxis”. En F. Newmeyer (coord.). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, Vol. 4, 253-274.

Eggin, Suzanne y Martin, J.R. (1997). “Géneros y registros del discurso”. En T. A. van Dijk (Comp.). *El discurso como estructura y proceso*, Vol. 1, (pp. 335-372), Barcelona: Gedisa.

Elías Lillo, Jacqueline; Crespo Allende, Nina y Góngora Costa, Begoña (2012). “El desempeño sintáctico de niños con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad”. En *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50, 95-118.

Escandell Vidal, María Victoria (2021). “El hablar como hecho pragmático-comunicativo”. En O. Loureda y A. Schrott (Eds.). *Manual de lingüística del hablar*, (pp. 61-78), Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.

Flamenco, Luis (2000). “Las construcciones concesivas y adversativas”. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología. Tomo 3.* (pp. 3805-3878), Espasa Calpe: Madrid.

Fuentes de la Corte, Juan Luis. (2008). *Gramática Moderna de la Lengua Española*. México: Limusa.

Fuentes Rodríguez, Catalina (2015). “Macrosintaxis de las comment clauses: rasgos prototípicos y construcciones intermedias”. En *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 174-198.

— (2021). “La estructura informativa”. En O. Loureda y A. Schrott (Eds.). *Manual de lingüística del hablar*, (pp. 419-442), Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.

Galán Rodríguez, Carmen (2000). “La subordinación causal y final”. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología. Tomo 3.* (pp. 3597-3642), Espasa Calpe: Madrid.

García Berrio, Antonio (1970). “En Bosquejo para una descripción de la frase compuesta en español”. En *Anales de la Universidad de Murcia*, 28, 209-231.

García Mejía, Karina y Alarcón Neve, Luisa (2015). “¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso”. En *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, núm. 7, 253-262.

García Negroni, María Marta (2011). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Gili Gaya, Samuel (1998). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Vox.

Givón, Talmy (1983). “Topic continuity in discourse: An introduction”. En T. Givón (Ed.). *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study. Typological Studies in Language*, Vol. 3, (pp. 1-42), Amsterdam: Benjamins.

— (2001). *Syntax An Introducción*, Volume II. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Givón, Talmy y Masayoshi Shibatani (Eds.) (2009). *Syntactic Complexity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Gómez Torrego, Leonardo (2003). *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones SM.

- (2009). *Ortografía práctica del español*. Madrid: Espasa Calpe.
- González Ruiz, Ramón (2009). “Algunas notas en torno a un mecanismo de cohesión textual: la anáfora conceptual.” En Ma. A. Penas y R. González (Eds.). *Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas*, (pp. 247-278), Berlín: Peter Lang.
- Goody, Jack y Watt, Ian ([1968] 2003) “Las consecuencias de la cultura escrita”. En J. Goody (coord.). *Cultura escrita por sociedades tradicionales*, (pp. 39-82), Barcelona: Gedisa.
- Graesser, Arthur; Millis, Keith y Zwaan, Rolf (1997). “Discourse Comprehension”. En *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.
- Graesser, Arthur; Gernsbacher, Morton y Goldman, Susan (2000). “Cognición”. En T. Van Dijk (comp.). *El discurso como estructura y proceso*, (pp. 417-452), Barcelona: Gedisa.
- Gumperz, John y Hymes, Dell (1972). *Directions in sociolinguistic. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1984). “¿Es necesario el concepto "oración"?”. En *Revista española de lingüística*, 14, Fasc. 2, 245-270.
- Haarmann, Harald ([1991] 2001). *Historia Universal de la Escritura*. Madrid: Gredos.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K y Matthiessen, Christian M.I.M. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hawach Umpiérrez, Anwar (2018). “Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Las Palmas de Gran Canaria”. En *Lingüística Aplicada a la Enseñanza Revista Nebrija de Lenguas* (RNAEL), Vol. 12 Núm. 25.
- Hernández, Guillermo; Duarte, Gloria y Espejo, María (2013). “La madurez sintáctica en español de los dos primeros y los dos últimos semestres de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle”. En *Lenguaje*, 41 (1), 17-34.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Herrera Lima, María Eugenia (1991). “Madurez sintáctica en escolares de la Ciudad de México. Análisis preliminar”. En H. López Morales (Ed.). *La enseñanza del español como lengua materna*, (pp. 155-169), Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- (2000). “Madurez sintáctica. Una aproximación sociolingüística”. En *Anuario de Letras*, 38, 137-153.

Hidalgo Navarro, Antonio y Pérez Giménez, Montserrat (2004). “De la sintaxis a la pragmasintaxis: problemas del análisis sintáctico en el discurso oral espontáneo”. En *CAUCE. Revista de filología y su didáctica*, 23, 221-245.

Hugo, Evelyn (2014). *La medición de la complejidad sintáctica y su relación con la edad, el grupo socioeconómico y el género discursivo en dos perspectivas de estudio* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile].

Hunt, Kellog (1970). “Syntactic maturity in school children and adults”. En *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35, 3-67.

Hymes, Dell (1971). “Acerca de la competencia comunicativa”. En M. Llobera (Coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, (pp. 27-46), Madrid: Edelsa.

Ivanova, Olga (2021). “El hablar: su adquisición y deterioro”. En O. Loureda y A. Schrott (Eds.). *Manual de lingüística del hablar*, (pp. 621-638), Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.

Jiménez Juliá, Tomás (1995). *La coordinación en español: aspectos teóricos y descriptivos*. Universidad de Santiago de Compostela.

Johansson, Victoria (2009). *Developmental Aspects of Text Production in Writing and Speech* [Tesis de Doctorado, Lund University].

Jover, Guadalupe (2014). “El aprendizaje de la competencia oral”. En C. Lomas (Ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, (69-83), México: Octaedro.

Katzenberger, Irit (2004). “The development of clause packaging in spoken and written texts”. En *Journal of Pragmatics*, 36, 1921-1948.

Katzenberger, Irit y Cahana-Amitay, Dalia (2002). “Segmentation marking in text production”. En *Linguistics*, 40(6), 1161-1184. <https://doi.org/10.1515/ling.2002.043>

Kibrik, Andrej (2001). “Reference maintenance in discourse”. En M. Haspelmath, E. Köning, W. Oesterreicher y W. Raible (Eds.). *Language, Typology and Language Universals*, Vol. 2, (pp. 1123-1141), Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Koch, Peter y Oesterreicher, Wulf ([1990] 2007). *Lengua hablada en la Romania: Español, francés, Italiano*. Madrid: Gredos.

Labov, William y Waletzky, Joshua (1967). “Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience”. En J. Helm (Ed.). *Essays on the Verbal and the Visual Arts*, (pp. 3-38), Seattle: University of Washington Press.

Labov, William (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Linell, Per (2001). *Approaching Dialogue*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Lomas, Carlos (2014). “Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística”. En C. Lomas (Ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, (pp. 37-66), México: Ediciones Octaedro.

Lope Blanch, Juan Miguel (1979). *Concepto de oración en la lingüística española*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

López Ávila, Andrés (2014). *Notas sobre la complejidad sintáctica desde la lingüística operacional* [Tesis de Maestría, Universidad de Guadalajara].

López García, Ángel (2000). “Relaciones paratáticas e hipotáticas”. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología. Tomo 3*, (pp. 3507-3549), Espasa Calpe: Madrid.

López Morales, Humberto (2011). “Los índices de ‘Riqueza léxica’ y la enseñanza de lenguas”. En F. J. de Santiago, H. Bongaerts, J. J. Sánchez y M. Seseña (Coords.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Vol. 1, (pp. 15-28). ASELE: Salamanca.

López Samaniego, Anna y Taranilla, Raquel (2018). “Mecanismos de cohesión (I). El mantenimiento referencial”. En E. Montolío (Dir.). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas*, Vol. 1, (pp. 377-441), Barcelona: Ariel.

López Serena, Araceli y Borreguero Zuloaga, Margarita (2010). “Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita”. En O. Loureda y E. Acín (Coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, (pp. 415-496), Madrid: Arco/Libros.

López Trejo, Alma (2013). *Complejidad sintáctica observada en el discurso argumentativo de preadolescentes, adolescentes y adultos jóvenes de Querétaro* [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Querétaro].

Loureda, Óscar y Schrott, Angela (Eds.) (2021). *Manual de lingüística del hablar*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.

Lugo, Esperanza y Albor, María de los Ángeles (2020). “Virtudes epistémicas de la escritura en el bachillerato”. En *Poiética. Docencia, Investigación y Extensión, Nueva época*, N° 19, 34-38.

- MacWhinney, Brian (2009). "The emergence of linguistic complexity". En T. Givón y M. Shibatani (Eds). *Syntactic Complexity. Diachrony, acquisition, neuro-cognition, evolution*, (pp. 405-432), John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.
- Marcos Marín, Francisco (1979). "A propósito de las oraciones causales. Observaciones críticas". En *Cuadernos de filología II, Studia linguistica hispanica*, 1, 163-171.
- Marinkovich, Juana (2001-2003). "La competencia textual narrativa en adolescentes chilenos y españoles". En *Lenguas Modernas*, 28-29, 145-163.
- Martín Zorraquino, Ma. Antonia y Portolés Lázaro, José (2000). "Los marcadores del discurso". En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología. Tomo 3*, (pp. 4051-4213), Espasa Calpe: Madrid.
- Martínez Rizo, Felipe (2022). "Retos de la universalización de la Educación Media Superior". En A. Aguirre y A. Ramírez (Coords.). *La educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana*, (pp. 38-49), Veracruz: Ediciones Cobaev.
- Medina Cardozo, Ingrid y Arnao Vásquez, Marcos (2013). "Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios". En *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, vol. 2, núm. 1, 44-57.
- Meneses, Alejandra; Ow González, Maili y Benítez, Ricardo (2012). "Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico". En *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 25, 65-93.
- Miestamo, Matti (2008). "Grammatical complexity in a cross-linguistic perspective". En M. Miestamo, K. Sinnemäki y F. Karlsson (Eds.). *Language complexity: typology, contact, change*, (pp. 23-42), Amsterdam: John Benjamins.
- Montenegro, Alíed y Aristizábal, Dana (2020). "Diferencias en discurso narrativo oral y escrito en niños de La Virginia, Risaralda". En *Colección Académica De Ciencias Sociales*, 7(1), 87-102.
- Montolío, Estrella (2000). "Las construcciones condicionales". En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología. Tomo 3*, (pp. 3643-3738), Espasa Calpe: Madrid.
- (2018a). "Mecanismos de cohesión (II). Los conectores". En E. Montolío (Dir.). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas*, Vol. 2, (pp. 9-92), Barcelona: Ariel.

— (2018b). “El párrafo en la escritura del siglo XXI, una unidad adaptativa”. En E. Montolío (Dir.). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas*, Vol. 1, (pp. 275-326), Barcelona: Ariel.

Moreno Cabrera, Juan Carlos (2005). *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Editorial Síntesis.

— (2013). *Cuestiones clave de la lingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.

Moreno de Alba, José (1979). “Coordinación y subordinación en gramática español”. En *Anuario de Letras, Lingüística y Filología*, 17, 5-58.

Moreno, Víctor (2014). “El aprendizaje de la competencia escrita”. En C. Lomas (Ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, (pp. 97-109), México: Octaedro.

Moya Corral, Juan (2005). “La interordinación: aspectos sintácticos”. En J. Moya Corral (Ed.). *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, (pp. 371-385), Granada: Universidad de Granada.

Muse, Cecilia; Delicia, Darío; Fernández, María y Porporato, Gabriela (2012). “Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: un estudio comparativo sobre la producción del discurso académico oral y escrito”. En I. Bosio, V. Caltel, G. Ciapusio, L. Cubo, y G. Müller (Eds.). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, (pp. 209-221), Editorial Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo y Sociedad Argentina de Lingüística.

Muse, Cecilia; Reguera, Alejandra y Delicia, Daniel, (2015). “Secuencia textual, calidad discursiva y desempeño sintáctico en argumentaciones de estudiantes universitarios”. En A. Reguera (comp.). *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 285-295). Córdoba: Facultad de Lenguas y Secyt, Universidad Nacional de Córdoba, Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

Narbona Jiménez, Antonio (1983). “Sobre las oraciones bipolares”. En *Alfinge*, 1, 121-140.

Novoa Lagos, Abraham (2019). “Complejidad textual, vocabulario pasivo y comprensión lectora en escolares chilenos de segundo ciclo básico”. En *Literatura y lingüística*, 40, 251-272.

Ochoa Sierra, Ligia (2021). “Complejidad estructural en textos narrativos”. En *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (38), e13002.

Ochs, Elinor (1997). “Narrativa”. En T. A. van Dijk (Comp.). *El discurso como estructura y proceso*, volumen 1, (pp. 271-304), Barcelona: Gedisa.

Olarrea, Antxon (2010). “La estructura de la oración: sintaxis”. En J. Hualde, A. Olarrea, A. Escobar y C. Travis, C. *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olson, David ([1994] 1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa

Ong, Walter ([1982] 2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ow González, Maili y Alvarado Barra, Carola. (2013). “Niños que narran: aumento en la complejidad discursiva y sintáctica durante la edad escolar”. En *Literatura y lingüística*, (28), 149-167.

Pallotti, Gabriele (2015). “A simple view of linguistic complexity”. En *Second Language Research*, 31, 117-134.

Parodi, Giovanni y Moreno-de León, Tomás (2021). “Comprender los textos escritos”. En O. Loureda y A. Schrott (Eds.). *Manual de lingüística del hablar*, (pp. 599-620), Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.

Pérez Álvarez, Bernardo (2009). “Transformaciones estructurales entre el habla y la escritura”. En I. Contreras y A. García (Coords.). *Escritos sobre oralidad*, (pp. 99-127), México D. F.: Universidad Iberoamericana.

— (2013). “Oraciones de relativo con artículo + que: ¿hipotéticas o agregativas?”. En N. Delbecque, M. F. Delpont y D. Michaud (Eds.). *Du signifiant minimal aux textes. Études de linguistique ibéro-romane*, (pp. 261-274), Limoges: Éditions Lambert-Lucas.

— (2018a). “Complejidad sintáctica en el diálogo: tensiones entre pragmática y estructura discursiva”. En *Cuadernos de la ALFAL*, 10, 57-75.

— (2018b). “La referencialidad del discurso: entre la experiencia y la representación”. En C. Mendiola, (Ed.). *Apuntes sobre la experiencia histórica sublime de Frank Ankersmit*, (pp. 11-36), México: Universidad Iberoamericana.

— (2023). “Planos de análisis y polifuncionalidad”. En B. Pérez Álvarez (Ed.). *Polifuncionalidad en lingüística*, (pp. 13-42), Morelia: UNAM.

Pérez Álvarez, Bernardo y González Di Pierro, Carlos (2016). “Deixis discursiva y cohesión textual: recursos para la redacción de textos”. En *Diadorim*, 18, Vol.2, pp. 118-132.

Pérez, Sandra y Crespo Allende, Nina (2021). “Argumentación en preadolescentes: descripción de la complejidad y profundidad en su estructura discursiva”. En *Cogency*, 13, 51-70.

Pons Rodríguez, Lola (2021). “El hablar y lo escrito”. En O. Loureda y A. Schrott (Eds.). *Manual de lingüística del hablar*, (pp. 287-306), Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.

Portolés, José (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

— (2007). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.

Raible, Wolfgang (1988). “¿Qué son los géneros?”. En M. A. Garrido Gallardo (Ed.). *Teoría de los géneros literarios*, (pp. 303-339), Madrid: Arco Libros.

— (2001). “Linking clauses”. En M. Haspelmath, E. Köning, W. Oesterreicher y W. Raible (Eds.). *Language, Typology and Language Universals*, Vol. 1, (pp. 590-617), Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Espasa Calpe.

— (2011). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Rivero Franyutti, Agustín (2010). “El aprendizaje del Español en el nivel Medio-Superior. Diagnóstico y propuestas”. En *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIX (4), No. 156, 35-51.

Rojo, Guillermo (1978). *Cláusulas y oraciones*. Universidad de Santiago de Compostela: VERBA, Anejo 14.

Rojo, Guillermo y Jiménez Juliá, Tomás (1989). *Fundamentos del análisis sintáctico funcional*. Universidad de Santiago de Compostela.

Romero Martínez, Aurora y Pérez Álvarez, Bernardo (2018). “Funciones de la co-construcción narrativa en un corpus oral diafásico de español mexicano”. En *ORALIA*, vol. 21/1, 145-166.

Rosado, Elisa; Mañas, Iban; Yúfera, Irene y Aparici, Melina (2021). “El desarrollo de la escritura analítica: aprender a enlazar la información, aprender a posicionarse”. En *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, (58)2, 1-18.

Ruiz Ballesteros, Esteban y Solana Ruiz, José (2013). *Complejidad y Ciencias Sociales*. Universidad Internacional de Andalucía.

Salvador Mata, Francisco (1993). “Caracterización sintáctica del texto escrito por alumnos del Ciclo Superior de Educación General Básica”. En *Revista española de pedagogía*, Vol. 51, 194, 99-122.

— (1995). “Los índices de complejidad sintáctica, instrumentos de evaluación de la expresión escrita: estudio experimental en el ciclo medio de E.G.B.”. En *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, 59-81.

Salvatierra Cruz, Jacaranda (2007). *Análisis comparativo de la complejidad sintáctica de alumnos de la ENP y del CCH UNAM* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].

Sametband, Moisés José (1999). *Entre el orden y el caos: La complejidad*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Avendaño, Carlos (2005). “Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses”. En *Filología y Lingüística*, XXXI (2), 169-199.

Sandig, Barbara y Selting, Margret (1997). “Estilos del discurso”. En T. A van Dijk, (comp.). *El discurso como estructura y proceso*, Vol. 1, (pp. 207-227), Barcelona: Gedisa.

Santiago, Marisa (2018). “Reglas de acentuación”. En E. Montolio (Dir.) (2018). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas*, Vol. 1, (pp. 13-44), Barcelona: Ariel.

Seco, Manuel (1972). *Gramática esencial del español*. Aguilar: Madrid.

Simon, Herbert (1962). “The Architecture of Complexity”. En *Proceedings of the American Philosophical Society*, Vol. 106, 6, 467-482.

Solé, Isabel (2014). “El aprendizaje de la competencia lectora”. En C. Lomas (Ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, (pp. 84-96), México: Octaedro.

Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS] y Dirección General del Bachillerato [DGB] (2024). *Documento Base para el Bachillerato General*. Ciudad de México: SEP.

Szmrecsányi, Benedikt (2004). “On Operationalizing Syntactic Complexity”. En G. Purnelle, C. Fairon y A. Dister (Eds.). *Le poids des mots. Actes des 7es Journées internationales d'Analyse statistique des Données et Textuelles*, (pp. 1032-1039), Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

Tomlin, Russell; Forrest, Linda; Pu Ming, Ming, Hee Kim, Myung (1997). “Semántica del discurso”. En T. Van Dijk (comp.). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, (pp. 107-170), Barcelona: Gedisa.

Toulmin, Stephen ([1958] 2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.

Van Dijk, Teun A. ([1978] 1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

— (1997). “El estudio del discurso”. En T. A van Dijk, (comp.). *El discurso como estructura y proceso*, Vol. 1, (pp. 21-66), Barcelona: Gedisa.

- (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- (2013). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa
- Van Eemeren, Frans; Grootendorst, Rob; Jackson, Sally y Jacobs, Scott (1997). “Argumentación”. En T. A van Dijk, (comp.). *El discurso como estructura y proceso*, Vol. 1, (pp. 305-334), Barcelona: Gedisa.
- Vargas Leyva, María Ruth (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: ANFEI.
- Véliz, Mónica (1988). “Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito”. En *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 26, 105-141.
- (1999). “Complejidad sintáctica y modos del discurso”. En *Estudios Filológicos*, 34, 181-192.
- (2004). “Procesamiento de estructuras sintácticas complejas en adultos mayores y adultos jóvenes”. En *Estudios Filológicos*, 38, 65-81.
- Verhoeven, Ludo; Aparici, Melina; Cahana-Amitay, Dalia; Van Hell, Janet; Kriz, Sarah y Viguié-Simon, Anne (2002). “Clause packaging in writing and speech: A cross-linguistic developmental analysis”. En *Written Language & Literacy*, 5:2, 135-162.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2022). “Antecedentes, surgimiento y consolidación de la Educación Media Superior pública en México”. En A. Aguirre y A. Ramírez (Coords.). *La educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana*, (pp. 237-279), Veracruz: Ediciones Cobaev.
- Zubizarreta, María Luis (2000). “Las funciones informativas: Tema y foco”. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española. Entre la oración y el discurso. Morfología. Tomo 3*, (pp. 4215-4244), Espasa Calpe: Madrid.
- Zunino, Gabriela (2017). “Procesamiento de causalidad y contracausalidad: Interacciones entre estructura sintáctica y conocimiento del mundo en la comprensión de relaciones semánticas”. En *Revista signos, Estudios de lingüística*, 95, 472-491.

Anexos

El siguiente código QR dirige a una carpeta de Drive que contiene las transcripciones de la muestra escrita y oral así como los audios del corpus lingüístico analizado.



Anexos

Ejemplo 1 del análisis completo de una narración escrita:

| Clave E: P12H18_17-02-2023_4TO_NARR-ESC. | | | | | | | |
|--|--|-----|--|--|---|---------------------------|---|
| Fecha: 17 de febrero del 2023 | | | | | | | |
| Lugar de escritura: Salón de clases de la Preparatoria Skole, Morelia, Mich. | | | | | | | |
| Secuencia: Narración | | | | | | | |
| Tema: Anécdota triste de la pandemia | | | | | | | |
| Nº PC | CRITERIOS DE SEGMENTACIÓN | NºC | CLÁUSULAS | TAXIS ¹⁶⁷ / NS ¹⁶⁸ | CONEXIÓN | REFERENCIA | TEMA/ESTR/FOC ¹⁶⁹ |
| 1 | El título se considera una cláusula única, aislada y, por lo tanto, un solo CP. | 1 | Anécdota triste de la pandemia | ISOCU-UNI / N1 | | | Tema: Anécdota triste de la pandemia. |
| 2 | Criterio: hay una cláusula principal que se vincula con otra mediante un nexos subordinante. | 2 | En lo personal fue malo para mí | ISOCP / N1 | En lo personal (COG-MOD-V-OP); Para mí (COG-MOD-V-OP) | AG-E (mí) | Resumen de la narración. |
| | | 3 | por el simple hecho de que la relación entre mis papás no fue buena. | HIPOCAU / N2 | Por el hecho de que (COG-LA-CAU) | REF: mis papás; AG (mis) | |
| 3 | Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos coordinantes y subordinantes; se mantienen los referentes centrales; se establecen relaciones lógico-semánticas de adición, causa y tiempo; se desarrolla la operación discursiva | 4 | Cuando empezó la pandemia | HIPOADV-T / N2 | Cuando (COG-LA-T) | REF: la pandemia | Orientación temporal, detonante del conflicto y evaluación. |
| | | 5 | para mí fue difícil | ISOCP / N1 | Para mí (COG-MOD-V-OP) | AG-E (mí) | |
| | | 6 | estar en clases en línea | HIPOSUS-SUJ / N2 | | REF: clases en línea | |
| | | 7 | porque reprobé el semestre | HIPOCAU / N3 | Porque (COG-LA-CAU) | EL-S (yo); CL-A: semestre | |

¹⁶⁷ Tipo de relación clausular.

¹⁶⁸ Nivel de subordinación.

¹⁶⁹ Tema, estructura y foco

| | | | | | | | |
|---|---|----|---|----------------|---|---|--|
| | de introducir los hechos; punto y aparte. | 8 | y me salí por decisión propia. | PAR-S-COP / N3 | Y (COG-LA-AD) | AG (me) | |
| 4 | Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos; se mantienen los referentes centrales; se establecen relaciones lógico-semánticas de adición y finalidad; se desarrolla la operación discursiva de narrar. | 9 | En ese tiempo mis papás me dejaron de dar apoyo económicamente | ISOCP/ N1 | En ese tiempo (COG-LA-T) | REP: mis papás; AG (me); REF: apoyo económico; DEITEX: ese tiempo | Contextualización y situación complicante. |
| | | 10 | y me salí a trabajar | PAR-S-COP / N1 | Y (COG-LA-AD) | AG (me) | |
| | | 11 | para comprarme mis cosas, | HIPOFIN / N2 | Para (COG-LA-FIN) | AG (-me; mis) | |
| 5 | Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos coordinantes y subordinantes; se mantienen los referentes centrales; se establecen relaciones lógico-semánticas de adición y finalidad; se desarrolla la operación discursiva de narrar; punto y aparte. | 12 | cuando estaba trabajando | HIPOADV-T / N2 | Cuando (COG-LA-T) | EL-S (yo) | Situación complicante |
| | | 13 | mis papás me pedían dinero | ISOCP / N1 | | REP: mis papás; dinero; AG (me) | |
| | | 14 | para poder estar en la casa | HIPOFIN / N2 | Para (COG-LA-FIN) | REF: casa | |
| | | 15 | y tener derecho a comida, vestimenta | PAR-S-COP / N2 | Y (COG-LA-AD) | EL-S (yo) | |
| | | 16 | y dormir ahí, agua y todas las cosas | PAR-S-COP / N2 | Y (COG-LA-AD) | DEIESP: ahí > casa; CL: cosas | |
| | | 17 | [que se necesitan] | ENDOADV-T / N3 | Que (Conj.) | | |
| | | 18 | para estar en la casa. | HIPOFIN / N3 | Para (COG-LA-FIN) | REP: casa | |
| 6 | Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos coordinantes y subordinantes; se mantienen los referentes centrales; se establecen relaciones lógico-semánticas de adición y tiempo; se desarrolla la operación discursiva de narrar; | 19 | Trabajé con mi papá | ISOCP / N1 | | REF: papá; EL-S (yo); AG (mi) | Situación complicante |
| | | 20 | y me trataba como su trabajador, | PAR-S-COP / N1 | Y (COG-LA-AD) | AG (me) (su); REP-P: trabajador | |
| | | 21 | pero [cuando hacía algo mal] | ENDOADV-T / N2 | Pero (COG-LA-OPO); Cuando (COG-LA-T) | EL-S (yo) | |

| | | | | | | | |
|----|--|----|---|------------------|--------------------------|--|--|
| | punto y aparte. | 22 | me regañaba peor | PAR-S-ADV / N1 | | EL-S (él); AG (me) | |
| | | 23 | que a los demás empleados. | HIPOCOMP / N2 | Que (Conj.) | REF: empleados | |
| 7 | Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos; se mantienen los referentes centrales; se establecen relaciones lógico-semánticas de consecuencia y tiempo; se desarrolla la operación discursiva de narrar; punto y aparte. | 24 | Me pegó tanto esta situación | ISOCP / N1 | Tanto (Cuant.) | DEITEX: esta situación; AG (me) | Situación complicante y evaluación |
| | | 25 | que hasta llegué a pensar | HIPOCONS / N2 | Que (Conj.) | EL-S (yo) | |
| | | 26 | quitar me la vida | PAR-A-OD / N3 | | AG (-me) | |
| | | 27 | en ese tiempo me compararon con mis dos hermanas. | HIPOADV-T / N2 | En ese tiempo (COG-LA-T) | EL-S (ellos > sus papás); AG (me; mis) | |
| 8 | El título se considera una cláusula única, aislada y, por lo tanto, un solo CP. | 28 | Anécdota alegre de la pandemia | ISOCU-UNI / N1 | | | Tema 2: anécdota alegre de la pandemia |
| 9 | Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos; se mantienen los referentes centrales; se establecen relaciones lógico-semánticas de causa; se desarrolla la operación discursiva de narrar. | 29 | Gracias a trabajar durante todo ese año | HIPOCAU / N2 | Gracias a (COG-LA-CAU) | EL-S (yo); DEITEX: ese año | Resolución o reacción |
| | | 30 | tuve mi primer logro en la vida | ISOCP / N1 | | EL-S (yo); REF: logro; AG (mi) | |
| | | 31 | [que fue] | ENDOAdj / N2 | Que (Conj.) | | |
| | | 32 | comprarme mi primer carro. | HIPOSUS-SUJ / N2 | | AG (-me); REF: carro | |
| 10 | Criterio: cláusula única que no mantiene relaciones sintácticas con otras. | 33 | Después de eso mi papá me empezó a apoyar un poco más por el carro. | ISOCU / N1 | Después de (COG-LA-T) | REP: carro; REP: papá; DEITEX: eso | Resolución |
| 11 | Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos subordinantes; se mantienen los referentes centrales; se desarrolla la operación discursiva de narrar; punto y aparte. | 34 | Siento | ISOCP / N1 | | | Evaluación; foco (algo bueno yo solo) |
| | | 35 | que me apoyó | PAR-A-OD / N2 | Que (Conj.) | AG (me) | |
| | | 36 | porque pude comprarme algo bueno yo solo. | HIPOCAU / N3 | Porque (COG-LA-CAU) | AG (me; yo) | |

| | | | | | | | |
|----|--|---------------------|--|----------------|---------------------|--|------------------------------|
| 12 | Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos; se mantienen los referentes centrales; se establecen relaciones lógico-semánticas de causa y adición; se desarrolla la operación discursiva de concluir la narración; punto final. | 37 | Se empezó a acercarse un poco más conmigo | ISOCP / N1 | | EL-S (él > su papá); AG (conmigo) | Situación final y evaluación |
| | | 38 | y a darme apoyo económicamente | PAR-S-COP/ N1 | Y (COG-LA-AD) | EL-S (él > su papá); AG (me); REP: apoyo económico | |
| | | 39 | porque en la otra parte estaba igual | HIPOCAU / N2 | Porque (COG-LA-CAU) | CL: otra parte | |
| | | 40 | y al día de hoy no ha cambiado . | PAR-S-COP / N2 | Y (COG-LA-AD) | | |
| | | Palabras 228 | | | | | |

Tabla 41. Ejemplo del análisis de una narración escrita.

Ejemplo 2 del análisis completo de una argumentación oral:

| Clave E: P5M16_16-02-2023_2DO_ARG-OR | | | | | | | |
|---|---------------------------|-----|-----------|-------------------|----------|------------|---------------|
| Fecha: 16 de febrero del 2023 | | | | | | | |
| Datos del entrevistado: Mujer, estudiante de segundo semestre de preparatoria, 16 años. | | | | | | | |
| Lugar de grabación: Aula de maestros de la Preparatoria Skole, Morelia, Mich. | | | | | | | |
| Tiempo de grabación: 00:01:16 | | | | | | | |
| Interacción: Exposición oral individual | | | | | | | |
| Secuencia: Argumentación | | | | | | | |
| Tema: Clases en línea | | | | | | | |
| Nº PC | CRITERIOS DE SEGMENTACIÓN | NºC | CLÁUSULAS | TAXIS / RL-S / NS | CONEXIÓN | REFERENCIA | TEMA/ESTR/FOC |
| E: por qué crees que las clases en línea fueron eficaces o ineficaces↑ | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|--|----|---|----------------|---|-------------------------|---|
| 1 | <p>Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos que cumplen una función subordinante; se introduce el referente central (clases en línea) y se mantienen a través de mecanismos de asociaciones léxicas y elipsis; se establecen relaciones semánticas de causa, finalidad y adición y se presenta la operación discursiva de introducir el tema y tomar un posicionamiento.</p> | 1 | H: yo creo | ISOCP / N1 | Yo creo (COG-MOD-V-OP) | AG-E (yo) | MOD |
| | | 2 | que fueron ineficaces | PAR-A-OD / N2 | Que (Conj.) | EL-S (clases en línea) | Toma de un posicionamiento |
| | | 3 | porque: es | HIPOCAU / N3 | Porque (COG-LA-CAU) | | |
| | | 4 | importante tener como un contacto físico | PAR-A-ATR / N4 | Como (COG-MOD-AT) | | Argumento 1 |
| | | 5 | para poder aprender | HIPOFIN / N5 | Para (COG-LA-FIN) | | |
| | | 6 | porque en casa te puedes llegar a distraer mucho | HIPOCAU / N3 | Porque (COG-LA-CAU) | CL-A: casa; AG (te) | Despersonalización > 2da persona; Argumento 2 |
| | | 7 | y a lo mejor el profesor [por estar explicando] eh: | ENDOCAU / N4 | Y (COG-LA-AD); A lo mejor (COG-MOD-AT); Eh (MD-FOR-ILA) | REF: profesor (CL-A) | |
| | | 8 | pues no no se da cuenta | PAR-S-COP / N3 | Pues (MD-FOR-ILA) | | |
| | | 9 | y tendría que estar checando pues cámara por cámara | PAR-S-COP / N3 | Y (COG-LA-AD); Pues (MD-FOR-ILA) | CL-A: cámara; EL-S (él) | |
| 2 | <p>Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otra mediante un nexo subordinante y se presenta la operación discursiva de ejemplificar las fallas del internet.</p> | 10 | cosa que no no se puede | ISOCP / N1 | | Anáfora léxica: cosa | |
| | | 11 | porque: hay muchas fallas de internet | HIPOCAU | Porque (COG-LA-CAU) | CL-A: internet | Argumento 3 |
| | | 12 | se satura la red eh: | ISOCU / N1 | Eh (MD-FOR-ILA) | CL-S: la red | |
| | | 13 | hay que estar desconectando los módems eh | ISOCU / N1 | Eh (MD-FOR-ILA) | CL-A: módems | |
| 3 | <p>Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otra mediante un nexo subordinante y se presenta la operación discursiva de reformular y argumentar.</p> | 14 | si te sacan de una clase | HIPOCOND / N2 | Si (COG-LA-COND) | REF: clase | Despersonalización > 2da persona; Argumento 4 |
| | | 15 | o sea que te salgas del internet | ENDOEXP/ N3 | O sea (MD-FOR-REF) | REP: internet | |

| | | | | | | | |
|---|---|----|---|----------------|--|----------------------------|--|
| | | 16 | está muy complicado | ISOCP / N1 | | | |
| | | 17 | volverse a meter mmm: | PAR-A-ATR / N2 | Mmm (MD-FOR-ILA) | | |
| 4 | Criterio: cláusula que se vincula semánticamente con otra por medio de una inferencia causal. | 18 | las personas no aprenden bien | ISOCU / N1 | | REF: las personas | Argumento 5; Despersonalización > 3ra persona del plural |
| | | 19 | no sacan sus dudas | ISOCU / N1 | | EL-S (ellas); CL-A: dudas | Argumento 6 |
| 5 | Criterios: cláusula que se vincula sintácticamente con otra mediante un nexos subordinante, la cual, a su vez, se relaciona con otra por inferencia de consecuencia. | 20 | muchos dejaron de estudiar | ISOCP / N1 | | EL-S (personas) | Argumento 7 |
| | | 21 | por porque se deprimían | HIPOCAU/ N2 | Porque (COG-LA-CAU) | EL-S (ellas) | |
| | | 22 | no aprendían nada eh | HIPOCONS / N3 | Eh (MD-FOR-ILA) | EL-S (ellas) | VAL |
| 6 | Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos; se establece la relación de causa y finalidad y se presenta la operación discursiva de argumentar. | 23 | otros [<i>dejaron de estudiar</i>] | ISOCP / N1 | | EL-V (dejaron de estudiar) | Argumento 8 |
| | | 24 | porque no tenían los recursos | HIPOCAU/ N2 | Porque (COG-LA-CAU) | CL-A: recursos | |
| | | 25 | para estudiar pues: en línea | HIPOFIN / N3 | Para (COG-LA-FIN); Pues (MD-FOR-ILA) | REP-P: en línea | |
| 7 | Criterios: hay una cláusula principal que se vincula con otras mediante nexos subordinantes o inferencias semánticas; se establece la relación de causa, condición y adición y se presenta la operación discursiva de concluir. | 26 | este: en conclusión las clases en línea no sirven | ISOCP / N1 | Este (MD-FOR-ILA); En conclusión (EST-ORD- | REP: clases en línea | Conclusión / VAL |
| | | 27 | porque no puedes aprender bien | HIPOCAU / N2 | Porque (COG-LA-CAU) | EL-S (tú) | Despersonalización > 2da persona |
| | | 28 | y es importante: | PAR-S-COP / N2 | Y (COG-LA-AD) | | |
| | | 29 | venir a clase (.) | HIPOSUS / N3 | | REP: clase | |
| | | 30 | aprendes mejor | HIPOCAU / N4 | | | |

| | | | | | | |
|--|----|--|----------------|--|--------------|--|
| | 31 | aclaras dudas | HIPOCAU / N4 | | REP: dudas | |
| | 32 | y [a lo mejor si no le entiendes al profe] | ENDOCOND / N5 | Y (COG-LA-AD); A lo mejor (COG-MOD-AT); Si (COG-LA-COND) | REP-P: profe | |
| | 33 | pues puedes comentarlo con alguien de la clase | PAR-S-COP / N4 | Pues (MD-FOR-ILA) | REP: clase | |
| | | Palabras 167 | | | | |

Tabla 42. Ejemplo del análisis de una argumentación oral.

Diana Elena Aguirre Zuñiga

Complejidad sintáctica y competencia discursiva en la oralidad y escritura de estudiantes de nivel b

 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:440801753

Fecha de entrega

19 mar 2025, 11:23 a.m. GMT-6

Fecha de descarga

19 mar 2025, 11:55 a.m. GMT-6

Nombre de archivo

Complejidad sintáctica y competencia discursiva en la oralidad y escritura de estudiantes de nive....pdf

Tamaño de archivo

2.5 MB

277 Páginas

103.131 Palabras

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial



Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

A quien corresponda,

Por este medio, quien abajo firma, bajo protesta de decir verdad, declara lo siguiente:

- Que presenta para revisión de originalidad el manuscrito cuyos detalles se especifican abajo.
- Que todas las fuentes consultadas para la elaboración del manuscrito están debidamente identificadas dentro del cuerpo del texto, e incluidas en la lista de referencias.
- Que, en caso de haber usado un sistema de inteligencia artificial, en cualquier etapa del desarrollo de su trabajo, lo ha especificado en la tabla que se encuentra en este documento.
- Que conoce la normativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en particular los Incisos IX y XII del artículo 85, y los artículos 88 y 101 del Estatuto Universitario de la UMSNH, además del transitorio tercero del Reglamento General para los Estudios de Posgrado de la UMSNH.

| Datos del manuscrito que se presenta a revisión | | |
|---|---|--------------------------------|
| Programa educativo | Maestría en Estudios del Discurso | |
| Título del trabajo | Complejidad sintáctica y competencia discursiva en la oralidad y escritura de estudiantes de nivel bachillerato | |
| | Nombre | Correo electrónico |
| Autor/es | Diana Elena Aguirre Zúñiga | 1207792e@umich.mx |
| Director | Dr. Carlos González Di Pierro | carlos.dipierro@umich.mx |
| Codirector | | |
| Coordinador del programa | Dr. Rodrigo Pardo Fernández | mae.estudios.discurso@umich.mx |

| Uso de Inteligencia Artificial | | |
|---|--------------------|---|
| Rubro | Uso (sí/no) | Descripción |
| Asistencia en la redacción | NO | |
| Traducción al español | SÍ | Se empleó como apoyo para la traducción del resumen al idioma inglés así como de algunas citas. |
| Traducción a otra lengua | NO | |
| Revisión y corrección de estilo | NO | |
| Análisis de datos | SÍ | Se recurrió al programa Excel para el registro y sistematización de los datos así como para la creación de las gráficas y tablas. |
| Búsqueda y organización de información | NO | |
| Formateo de las referencias bibliográficas | NO | |
| Generación de contenido multimedia | NO | |
| Otro | NO | |

| Datos del solicitante | |
|------------------------------|--|
| Nombre y firma | Diana Elena Aguirre Zúñiga  |
| Lugar y fecha | Morelia, Michoacán a 14 de marzo del 2025 |