



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO  
FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS



Complejidad sintáctica observada en el discurso argumentativo de pre-  
adolescentes, adolescentes y adultos jóvenes de Querétaro

## TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Licenciada en Lenguas Modernas en Español

### Presenta:

Alma Rosa López Trejo

Expediente: 165617

### Dirigida por:

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Querétaro, Querétaro, Junio de 2013

## SINODALES

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve  
Presidente

---

Mtra. Ma. Guadalupe Beatriz Terán Suárez  
Secretario

---

LLM-E. Verónica Núñez Perrusquía  
Vocal

---

Lic. en Ling. Luz del Pilar Sánchez Gómez  
Suplente

---

---

LLM-E. Verónica Núñez Perrusquía  
Directora de la Facultad de Lenguas y Letras

Campus Aeropuerto  
Querétaro, Querétaro,  
Junio de 2013  
México

## RESUMEN

Estudios recientes en el campo de la lingüística han demostrado que el desarrollo del lenguaje continua su camino durante la adolescencia y aun se extiende en la adultez (Nippold, 2005, 2006, 2007). Este desarrollo puede medirse desde la observación de la complejidad sintáctica en diferentes tipos de discursos. En la presente investigación, se abordó el uso de la subordinación en la habilidad lingüística argumentativa-persuasiva, ya que en ella se basan muchas de las prácticas escolares que permiten a los estudiantes apropiarse del conocimiento. El objetivo del trabajo consistió en analizar y comparar textos argumentativos, orales y escritos, de un grupo de primer año de secundaria, con textos del mismo tipo producidos por un grupo de adolescentes que acaban de entrar a la universidad y con un grupo de adultos de maestría, a fin de determinar la evolución de la complejidad sintáctica. Se buscaron cambios significativos en el uso de los diferentes tipos de oraciones subordinadas evidenciados por la edad y la escolaridad. Los resultados mostraron que no hay variación importante en cuanto a la aparición de nuevas clases de oraciones de un nivel a otro, sino que la diferencia radica en la frecuencia de uso. Con esto se confirma que la mayoría de los tipos de cláusulas subordinadas se adquieren temprano pero su uso productivo y efectivo posterior va a depender del nivel de desarrollo, cognitivo y escolar, además del contacto con los tipos y modalidades del discurso. Estudios como el presente aportan nuevas perspectivas que pueden ser tomadas en cuenta para el trabajo didáctico de la lengua materna en distintas etapas de la alfabetización.

**Palabras clave:** complejidad sintáctica, discurso, argumentación, adolescencia, adultez.

## AGRADECIMIENTOS

Terminar lo que se empieza no siempre es fácil. Tiene que ver con la motivación, con la constancia, con el trabajo, con el tiempo. Afortunadamente, puedo decir que conté con personas maravillosas que me animaron durante el proceso de esta investigación.

Quiero agradecer de manera especial a mi familia, a mis papás Cristina y Luis, a mis hermanos Maricruz y Fernando, por apoyarme incondicionalmente todo este tiempo. Por su paciencia y por las palabras que me hacen sentir bien.

Asimismo, este trabajo no sería posible sin la valiosa asesoría de la Dra. Luisa Alarcón, quien, además de orientarme a todas horas y en todos los aspectos, me enseñó el valor de la disciplina y la tenacidad con su ejemplo.

También le agradezco a la Mtra. Beatriz Terán los comentarios y observaciones hechos hacia la tesis, ya que resultó enriquecida. No sólo eso, le agradezco el ser una extraordinaria guía para mí.

De igual manera, extiendo mi más sincero reconocimiento a las maestras Verónica Núñez y Pilar Sánchez, en primer lugar, por creer en mi trabajo y por el apoyo brindado que significó mucho en este proceso.

Y por supuesto, mi gratitud para los maestros y estudiantes de la Secundaria no. 2 del municipio de Querétaro, así como para los de la Facultad de Derecho de nuestra Universidad, quienes generosamente me ayudaron en la recopilación de muestras de esta investigación.

# ÍNDICE

RESUMEN .....	4
AGRADECIMIENTOS .....	5
I. INTRODUCCIÓN.....	8
1. Justificación.....	9
2. Antecedentes .....	10
3. Preguntas, objetivos e hipótesis de investigación .....	14
II. MARCO TEÓRICO .....	16
1. Desarrollo cognitivo y lingüístico en la adolescencia .....	16
2. Desarrollo lingüístico tardío.....	17
3. El discurso argumentativo.....	19
4. La complejidad sintáctica.....	22
5. Las oraciones complejas (subordinadas).....	24
5.1 La clasificación utilizada en esta investigación.....	29
6. La relación oralidad-escritura.....	34
7. Escribir en la escuela.....	36
7.1 Estudios sobre el discurso argumentativo en la escuela.....	38
III. METODOLOGÍA .....	40
1. Participantes .....	40
2. Tarea.....	41
3. Toma de las muestras .....	42
4. Análisis de los datos .....	42
IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	45
1. Datos totales de la producción de cláusulas subordinadas en la muestra de Secundaria .....	45
1.1. Datos de la modalidad oral .....	45
1.2. Datos de la modalidad escrita.....	47
1.3. Diferencias por género .....	51
2. Datos totales de la producción de cláusulas subordinadas en la muestra de Licenciatura .....	52
2.1. Datos de la modalidad oral .....	52

2.2. Datos de la modalidad escrita.....	54
2.3. Diferencias por género.....	58
3. Datos totales de la producción de cláusulas subordinadas en la muestra de Maestría .....	59
3.1. Datos de la modalidad oral.....	59
3.2. Datos de la modalidad escrita.....	62
3.3. Diferencias por género .....	66
V. CONCLUSIONES .....	67
BIBLIOGRAFÍA .....	73
ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS y GRÁFICAS.....	77
ANEXO 1. Transcripciones de las muestras.....	79

## I. INTRODUCCIÓN

Estudios recientes en el campo de la lingüística han demostrado que el desarrollo del lenguaje continua su camino durante la adolescencia y aun se extiende en la adultez (Nippold, 2005, 2006, 2007). Por ello, es necesario incrementar la investigación sobre lo que los escolares mexicanos hacen al respecto en estas etapas y en cada uno de los tipos de discurso, y establecer comparaciones que nos permitan observar el camino seguido. Este desarrollo puede medirse desde la observación de la sintaxis, herramienta necesaria para elaborar y expresar ideas y pensamientos elaborados en todos los tipos de discurso.

En este trabajo de tesis, sólo se abordó el estudio de la habilidad argumentativa o persuasiva, considerada importante, ya que en ella se basan muchas de las prácticas escolares que permiten a los estudiantes apropiarse del conocimiento. El objetivo del trabajo consistió en comparar los textos argumentativos, orales y escritos, de un grupo de primer año de secundaria, con textos del mismo tipo producidos por un grupo de adolescentes que acaban de entrar a la universidad y con los de un grupo de adultos de maestría; para determinar si existen cambios significativos en el uso de la subordinación evidenciados por la edad y la escolaridad.

Los resultados mostraron que no hay variación significativa en cuanto a la aparición de nuevas clases de oraciones de un nivel a otro, sino que la diferencia radica en la frecuencia de uso. Con esto se confirma que la mayoría de los tipos de cláusulas subordinadas se adquieren en la niñez, y que su uso productivo y efectivo posterior va a depender del nivel de desarrollo, cognitivo y escolar, que tenga cada individuo; además de su contacto con los tipos y modalidades del discurso.

El trabajo está organizado en siete apartados. En el primero, dedicado a la justificación, se discute la importancia de estudiar la complejidad sintáctica dentro del discurso argumentativo en varias etapas del desarrollo del lenguaje. En los antecedentes se abordan de manera sintetizada algunos estudios sobre adquisición y desarrollo de la complejidad

sintáctica en inglés y español. Algunos de éstos se expondrán con más detalle en el capítulo del marco teórico, en el que se explican, además, los ejes de esta investigación: a saber: desarrollo lingüístico tardío, características del discurso argumentativo, complejidad sintáctica, las oraciones complejas y la relación entre oralidad y escritura. En las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación, se plantean las cuestiones que este trabajo quiere resolver. Por su parte, en metodología se exponen las características de los sujetos de la muestra, la manera en la que se diseñó y aplicó la tarea y la clasificación utilizada de las cláusulas subordinadas.

Finalmente, en la discusión de los resultados se presentan los datos numéricos obtenidos de los tres grupos de estudiantes y se explican las tendencias que siguieron, de acuerdo al marco teórico. Y en las conclusiones se establece qué parte de nuestras preguntas e hipótesis pudieron ser contestadas y con qué información nueva aporta este trabajo.

Se espera que investigaciones posteriores en el área caractericen la complejidad sintáctica de otros tipos de discurso utilizados en la escuela, estableciendo comparaciones y contrastes que permitan elaborar un marco de desarrollo con aplicaciones didácticas.

## **1. Justificación**

En la presente investigación se comparan textos argumentativos, orales y escritos, generados por un grupo de pre-adolescentes que cursa el primer año de secundaria, con textos del mismo tipo producidos por un grupo de adolescentes que acaban de entrar a la universidad, con el fin de tener evidencia de la evolución de la complejidad sintáctica, entendida ésta como el aumento en el uso de las oraciones subordinadas en el discurso (Gutierrez-Clellen, 1994). El propósito general es descubrir si existen cambios significativos en esta área del lenguaje durante el periodo de seis años de formación escolar analizado.

Asimismo, al observar los fenómenos que puede haber durante estas etapas tardías del desarrollo lingüístico, se puede aportar más información sobre la adquisición del discurso



argumentativo o persuasivo. En opinión de Nippold (2005, p. 125), “la escritura persuasiva es una tarea que requiere el uso de lenguaje más complejo para analizar, discutir y resolver controversias de forma clara, convincente y considerando, además, diversos puntos de vista” puesto que exige un conjunto de estrategias dirigidas a la demostración de una opinión (Bassols y Torrent, 1997). Además, reúne conocimientos previos, interpretación de la información y una opinión crítica hacia lo que se defiende y hacia lo que se rechaza. En palabras de Calsamiglia y Tusón (2007), la argumentación es una práctica que responde a una función comunicativa: lograr la adhesión del receptor.

De este modo, el dominio del discurso persuasivo es una habilidad importante que debe ser estimulada en todos los niveles escolares. El desarrollo y mejora de la capacidad de producir discursos argumentativos proporcionará armas a los individuos para su vida en el trabajo y en la sociedad (Nippold, 2005). Por esta razón, estudios como el presente son importantes, dado que aportan nuevas perspectivas que pueden ser tomadas en cuenta para el trabajo didáctico de la lengua materna en distintas etapas de la alfabetización.

## **2. Antecedentes**

Aunque en los últimos años se han incrementado las publicaciones sobre el desarrollo tardío de la lengua oral y la lengua escrita, son pocos los trabajos en español que se han hecho sobre cada una de ellas y menos aun los que muestran la interrelación entre oralidad y la escritura.

Los estudios que se han llevado a cabo sobre el desarrollo lingüístico tardío se enfocan, en su mayoría, en los cambios que ocurren entre los años escolares (6-12 años de edad; 1º - 6º grados de Primaria), así como en la adolescencia (13-20 años). Estos trabajos prestan atención al desarrollo lingüístico en los ámbitos sintáctico, semántico y pragmático (Blanche-Benveniste, 1998; Ferreiro, 2002; Nippold, 2005, 2006, 2007a; Strömquist, 2004). En el caso de México, muy pocos trabajos abordan la evolución del lenguaje de los jóvenes (Godínez, 2010; Hess, 2011).

De este modo, se puede considerar que son varios los fenómenos de la adquisición del lenguaje que pueden ser observados durante estas etapas tardías en tareas de comunicación no sólo oral, también escrita (Pontecorvo, 2002). Los discursos expositivo, narrativo o persuasivo se consideran parte de estas tareas de comunicación escolar. Además, ponen de manifiesto las habilidades lingüísticas adquiridas a lo largo de la vida (Nippold, 2005).

El contacto con la lengua escrita, resultado de la escolarización, es el acontecimiento que potencia el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños, adolescentes y aun de los adultos (Nippold, 2007; Pontecorvo, 2002; Alvarado, Calderón Guerrero, Hess y Vernon, 2011). Durante la etapa del desarrollo lingüístico tardío, el individuo, ayudado por las ventajas de estar inmerso en una cultura escrita, pasará de ser un hablante nativo de su lengua a un hablante competente (Berman, 2004; Hess, 2011).

Nippold (2007a), por su parte, sostiene que el desarrollo lingüístico tardío difiere del temprano en términos de velocidad, notoriedad y sustancia. Esto implica que aunque el crecimiento espectacular del vocabulario, habilidades pragmáticas, y estructuras sintácticas ha terminado, todavía falta mucho para “pulirlas”. Y es en la escuela, precisamente, donde se encuentran muchas de las herramientas necesarias para lograr exitosamente esto.

También en la escuela se hallan las ocasiones y las herramientas para desarrollar la complejidad del discurso argumentativo, ya que éste representa una herramienta poderosa para promover el pensamiento colectivo e individual (Peón y Rojas-Drummond, 2011) y de esta manera las habilidades para razonar y construir el conocimiento.

El análisis del discurso argumentativo, que es el abordado en el presente trabajo de tesis, ha sido tratado ya en anteriores investigaciones (Berman, 2004; Nippold, 2005; Godínez, 2010) y se ha comprobado que, además de demandar estructuras complejas en su elaboración, la frecuencia de uso de estas estructuras aumenta conforme la edad de los hablantes.

Sin embargo, como se ha mencionado ya, la mayoría de estos estudios no han sido en nuestra lengua. Al respecto, Peón y Rojas-Drummond (2011) refieren, además de la escasez de investigaciones en el idioma, que las que se han realizado tienen un enfoque en las funciones comunicativas y pragmáticas del discurso argumentativo y no en sus características lingüísticas.

Por otro lado, la complejidad sintáctica, eje de este trabajo, se ha definido como la habilidad para elaborar frases y establecer relaciones de dependencia entre ellas mediante el uso de la subordinación (Gutierrez-Clellen, 1994). Además, de que su uso se hace evidente en la habilidad “para coordinar, sintonizar y ajustar el contenido, la forma y la función a las necesidades comunicativas” (Alarcón Neve y Auza, 2011)

Y la investigación previa con niños y adolescentes sobre complejidad sintáctica (Nippold, 2006) ha demostrado que el desarrollo sintáctico en el discurso argumentativo se marca por el incremento gradual en la extensión de las oraciones. Asimismo, la producción de las oraciones subordinadas, también denominadas *complejas* (Alarcos Llorach, 1994), también crece de manera notable.

Un estudio de la misma Nippold (2005) indica que la producción de cláusulas relativas, en lenguaje oral, se incrementa mientras que la producción de cláusulas nominales y adverbiales permanece estable entre la niñez intermedia (7-8 años) y la adultez temprana (20-29 años). Es importante destacar que estos datos además muestran una pauta de comportamiento a seguir en el lenguaje escrito.

No obstante, es necesario observar directamente lo que los escolares mexicanos logran en este aspecto lingüístico tan importante para el desempeño comunicativo, ya que la mayoría de las investigaciones en el área no se enfocan a la descripción del lenguaje de los adolescentes y adultos (Godínez, 2010; Hess, 2011; y Alarcón Neve, 2011).

Otro aspecto que se ha considerado importante de observar en esta investigación es la diferencia que puede existir en cuanto al tipo de modalidad del texto: oral o escrita, esto es,

qué tanto pueden variar las características de un mismo discurso cuando se pasa de expresar una petición, un punto de vista, una solicitud de manera oral a hacerlo por escrito.

Si se considera lo que encontraron López-Oros y Teberosky (1998), en su investigación sobre las expresiones referenciales con niños catalanes, al comparar las dos modalidades, se observan diferencias notables. Estas autoras encontraron que a menor edad de los niños, mayor era la ambigüedad y los errores mostrados en el uso de un elemento discursivo fundamental: la referencia. Sin embargo, esa ambigüedad y proliferación de errores disminuyeron cuando los narradores pasaban del modo oral al escrito, ya que se encontró en estos niños una mayor tendencia a la explicitación, una mayor sensibilidad a los requisitos referenciales del cuento y, por ende, el uso de la referencia se resolvió de mejor manera. Según las investigadoras, estos resultados se debieron fueron a “la interacción con el lenguaje escrito y posteriormente el aprendizaje de la escritura de textos” (López-Oros y Teberosky, 1998, p. 91). De ahí que afirmen que la participación en eventos de interacción con lo escrito y el aprendizaje de la lectura afectan considerablemente las maneras de organizar la información en el discurso, dependiendo de las exigencias de la oralidad o de la escritura.

Tomando como base los hallazgos expuestos hasta aquí, en el presente trabajo se planteó la posibilidad de que esto ocurriera con los pre-adolescentes, adolescentes y adultos participantes. Esto es, el paso de lo oral a lo escrito o viceversa debe mostrar rasgos distintos del discurso argumentativo, tanto cualitativos como cuantitativos en las diferentes edades que se analizan.

### 3. Preguntas, objetivos e hipótesis de investigación

Las preguntas principales que se plantean para el presente estudio son las siguientes:

- ¿Existen cambios significativos en el uso de la subordinación dentro de textos argumentativos evidenciados por edad?
- ¿Cuáles son las diferencias que se observan entre los textos orales y escritos del grupo de secundaria y el de licenciatura respecto del uso de las oraciones subordinadas?
- ¿Existen cambios significativos en el uso de la subordinación dentro del discurso oral al discurso escrito en cada uno de los grupos?
- En comparación con el grupo control (estudiantes de maestría), ¿existe diferencia de uso, tanto cualitativa como cuantitativa, de subordinación?

De manera específica se propusieron estas preguntas:

- ¿Qué tipo(s) de subordinación(es) es el más frecuente en los discursos argumentativos de los estudiantes de 1º de secundaria?
- ¿Qué tipo(s) de subordinación(es) es el más frecuente en los discursos argumentativos de los universitarios?
- Comparando textos orales y escritos ¿qué tipo de subordinación es el más frecuente?
- ¿Cambia la frecuencia y/o la variedad del tipo de subordinación debido al factor edad?
- ¿Cambia la frecuencia y/o la variedad del tipo de subordinación debido a la modalidad?
- ¿Son diferentes los datos de la subordinación de los grupos de secundaria y licenciatura en comparación con el grupo control?

Los objetivos del estudio son:

- Analizar los textos argumentativos de un grupo de preadolescentes (1° de secundaria), uno de adolescentes (primer año de licenciatura) y compararlos con las muestras de un grupo control.<sup>1</sup>
- Encontrar las estructuras subordinantes de cada texto.
- Clasificar las estructuras subordinantes encontradas de acuerdo a su tipo de nexos.
- Comparar las estructuras encontradas en cada uno de los dos grupos.
- Determinar cuáles son las estructuras más complejas y en los textos de qué grupo aparecen más.
- Contrastar las estructuras encontradas en el texto oral con las del texto escrito.
- Determinar en qué modalidad aparecen las estructuras más complejas.

Dos hipótesis se plantearon para la investigación, ya que tomando en cuenta lo que se ha dicho en la literatura sobre este tema, se espera encontrar que:

- El porcentaje de uso de las oraciones subordinadas será mayor en los textos argumentativos del grupo de jóvenes universitarios que en los del grupo de preadolescentes. Se afirma esto dado que, además del factor edad y escolaridad, los estudiantes de licenciatura adelantan al otro grupo en desarrollo cognitivo.
- La variedad de cláusulas subordinadas será mayor en los textos argumentativos de los jóvenes universitarios que en los textos de los pre-adolescentes, debido a que el grupo de universitarios mostrará un discurso más elaborado tanto en la modalidad oral como en la escrita.

Con los resultados obtenidos se espera aportar información valiosa para el conocimiento del manejo del lenguaje de los preadolescentes escolares. Asimismo, se espera aportar información acerca de lo que logran los jóvenes mexicanos en cuanto al discurso argumentativo, una vez que han concluido su educación básica y se disponen a continuar sus estudios profesionales. También se agregará información a lo que ya se sabe respecto de la complejidad gramatical en el desarrollo lingüístico.

---

<sup>1</sup> Recuérdese el concepto de adolescencia que se utilizó para esta investigación (Papalia, et al, 2004).

## II. MARCO TEÓRICO

### 1. Desarrollo cognitivo y lingüístico en la adolescencia

La adolescencia se caracteriza por ser la etapa del desarrollo humano en la que ocurren una gran cantidad de cambios físicos y cognitivos en un corto periodo de tiempo. Según Papalia (2004), y ciñéndose a la propuesta del “ciclo vital”, este periodo comprende desde los 11 hasta los 20 años aproximadamente y se caracteriza por el crecimiento físico, la madurez reproductiva y el pensamiento elaborado. Aunque para otros autores, la adolescencia empieza a los 13 (Nippold, 2007) puede considerarse que desde los 11 y 12 años los niños reúnen características que ya no son propias de la niñez. De esta manera, para los objetivos de la presente investigación, se considerarán como pre-adolescentes a los niños que acaban de entrar a la secundaria (11-12 años) y como adolescentes a los estudiantes de licenciatura (18-20 años).

De acuerdo a la teoría de Piaget (1972), que divide el desarrollo cognoscitivo en etapas, a los 11 años aproximadamente los niños entran al “nivel más alto de desarrollo cognoscitivo”: la *etapa de las operaciones formales*. Este desarrollo se caracteriza por la creciente habilidad de manejar el pensamiento abstracto, lo que redundará en una nueva forma de manipular la información. Por ejemplo, se pueden usar símbolos para otros símbolos (como en matemáticas); y al apreciar mejor la metáfora o la alegoría se pueden encontrar más significados en la lengua. Además se es capaz de desarrollar, considerar y comprobar hipótesis, al enfrentarse a un problema, lo que Piaget denominó *pensamiento hipotético-deductivo* (Papalia, et al, 2004).

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

Según Owens (2003), la adolescencia trae nuevos perfeccionamientos para el uso del lenguaje, por ejemplo: entre los 16 y los 18 años los jóvenes conocen en promedio 80 000 palabras, pueden caracterizar conceptos abstractos tales como *justicia* o *libertad*, usan términos como *sin embargo*, *de lo contrario*, *de todos modos*, etc., para expresar relaciones más específicas entre cláusulas. Además, los jóvenes pueden adoptar ya *una perspectiva social*, que es la habilidad para comprender el conocimiento y el punto de vista de otros y actuar de acuerdo a eso. Esta habilidad es importante para entablar una conversación y para el discurso persuasivo.

Sin embargo, varios investigadores no creen que el desarrollo cognoscitivo culmine en la adolescencia con la etapa de las operaciones formales, como lo ha dicho Piaget. En los setenta se publicaron trabajos que apuntaban a que el desarrollo del pensamiento continúa en la edad adulta (Papalia,2004) y que es mucho más complejo de lo que se describió. De esta manera, surge el denominado *pensamiento posformal* (Sinott en Papalia, 2004) que se basa en la experiencia subjetiva y en la intuición, así como en la lógica y cuya utilidad radica en manejar la ambigüedad, la incertidumbre, la inconsistencia, la contradicción, entre otros aspectos. Del mismo modo, se considera que este tipo de pensamiento maneja la información anclado a un contexto social, a diferencia de lo planteado por Piaget.

Considerando las investigaciones anteriores, se espera observar, en el grupo de jóvenes que acaban de entrar a la universidad, un discurso argumentativo más complejo y más eficiente que el mostrado por los alumnos de secundaria, quienes acaban de concluir la primaria. Debido a los años de instrucción que los universitarios les llevan a los pre-adolescentes, su discurso tiene que mostrar rasgos más elaborados, evidenciando una madurez de pensamiento que los alumnos de secundaria aun no completan.

## **2. Desarrollo lingüístico tardío**

En opinión de Hess (2011), hacia los últimos años se ha reconocido la importancia de estudiar el *desarrollo lingüístico tardío*, es decir, aquel que se da a partir de los 6 años hasta muy entrada la adolescencia. Durante esta etapa, el individuo pasa de ser un hablante



nativo de su lengua a un hablante competente gracias a la interrelación de tres factores: el dominio lingüístico, la habilidad cognoscitiva y el reconocimiento cultural (Berman, 2004).

Tolchinsky (2004), a su vez, señala que el desarrollo lingüístico tardío se ve favorecido por cuatro factores que se encuentran en constante relación:

- el desarrollo cognoscitivo (dado por el surgimiento de la *teoría de la mente*),
- la experiencia con la lengua por sí misma,
- el uso cada vez más importante del discurso
- y el acercamiento a la lengua escrita.

Para Nippold (2007a) el desarrollo tardío involucra la aparición de procesos cognoscitivos complejos, como son la capacidad para pensar de manera abstracta, para comprender el lenguaje no literal, para tomar en cuenta la perspectiva de otras personas y la que involucra la reflexión sobre el lenguaje; características que lo separan por completo del desarrollo temprano. Por su parte, Nippold (2007a) afirma que el desarrollo lingüístico tardío difiere del temprano en términos de velocidad, notoriedad y sustancia.

Como ya se ha mencionado, según diversos estudios con personas de todo el mundo, el desarrollo tardío se ve favorecido, en gran medida, por el contacto que tiene el individuo con la lengua escrita (ver Ravid, 2005; Pontecorvo, 2002; Berman, 2004; Hess, 2011 y Godínez, 2010). De esta manera, la escuela adquiere un papel protagónico en la formación y el desarrollo lingüístico de los niños y adolescentes, ya que provee las herramientas necesarias para alcanzarlo.

Ravid (2005) afirma que el desarrollo tardío del lenguaje constituye “el precursor de las habilidades lingüísticas complejas de los adultos”. Durante este periodo, el conocimiento y el uso del léxico cambian dramáticamente; asimismo, el vocabulario incluye un registro más alto, mayor complejidad morfológica, mayor diversidad semántica, se hace más abstracto e incorpora muchos términos específicos. Además, se forman nuevas conexiones que conducen a un conocimiento lingüístico denso y a una habilidad meta-lingüística que sirven para juzgar si hay propiedad gramática y contextual al expresarse.

Los resultados de las investigaciones incluidas en el libro *Later language development: school-age children, adolescents and Young adults*(2007), llevaron a Nippold a afirmar que durante la adolescencia y la adultez temprana el lenguaje continúa desarrollándose en las áreas de sintaxis, semántica, razonamiento, discurso y pragmática. Igualmente, la autora descubrió que es difícil de identificar algún punto en la vida donde el proceso esté verdaderamente terminado. Al respecto, Barriga (2002) opina que el desarrollo del lenguaje “no se trata de un mero crecimiento de la longitud de las oraciones, sino de una continua reorganización de relaciones que redundan en la amplitud de aplicaciones y en la expansión de significados”.

### **3. El discurso argumentativo**

En los últimos años, la argumentación se ha convertido en un tema de interés para varios investigadores (Peón y Rojas-Drummond, 2011) ya que por un lado, se estudia el efecto positivo que tiene la discusión de las ideas en el aprendizaje, y por otro, las funciones que cumple este tipo de discurso en los contextos de la vida diaria.

En este sentido, el discurso argumentativo tiene un papel muy importante, dado que muchas de las prácticas comunicativas están orientadas a alcanzar el consenso (Peón y Rojas-Drummond, 2011), es decir, este tipo de discurso intenta resolver una diferencia de opinión mediante la exposición de justificaciones de cada punto de vista. No solamente eso, el autor afirma que los procesos de aprendizaje a través de los que adquirimos nuestro conocimiento sobre el mundo, se apoyan fuertemente en la argumentación. De este modo, queda de manifiesto que todos los días trabajamos el discurso persuasivo, aunque no de forma consciente.

La capacidad de argumentar, según Bassols y Torrent (1997) queda definida como la “operación lingüística mediante la cual un enunciador pretende hacer admitir una conclusión a un destinatario, ofreciéndole una razón para admitir esta conclusión”. Las razones para conseguir que sea aceptada una conclusión, a menudo, se basan en experiencias y creencias compartidas. Del mismo modo, Calsamiglia y Tusón (2007)

definen la argumentación como una práctica que responde a una función comunicativa básica: lograr la adhesión del receptor a una opinión dada.

Para demostrar o refutar una tesis se parte de un conjunto de premisas y se muestra que no se puede admitir tal conjunto sin aceptar tal o cual conclusión. Y para pasar de las premisas a las conclusiones, se utilizan diversas “marcas argumentativas” (Bassols y Torrent, 1997) que nos ayudan a ligar nuestro discurso, sin olvidar que lo más importante en el discurso argumentativo es que constituya una estructura que derive siempre hacia una conclusión.

Si atendemos algunas de esas “marcas argumentativas”, los autores presentan las siguientes estructuras gramaticales básicas de la argumentación:

- NO + SER (presente) +SN. La negación es una reacción a una afirmación real o virtual del interlocutor. Por lo tanto con esta estructura ya estamos contra-argumentando una opinión que suponemos defiende nuestro interlocutor.
- Los verbos utilizados suelen ser los relacionados con la causalidad y consecuencia: *causar, hacer, originar, generar, activar, ocasionar, producir, motivar, determinar*. O bien, con las operaciones argumentativas fundamentales: *resultar, reducir, concluir, suponer, inferir*. Además de los verbos llamados *dicendi*: decir, suscribir, afirmar, declarar, estimar, considerar, implicar, admitir, expresar, aludir, asegurar.
- Se utiliza el pasado para todo lo hecho y terminado.
- El presente para todo lo universal, lo normal y par las máximas y sentencias.
- El imperfecto sirve para todo lo transitorio.
- Se utiliza artículo definido si se quiere reforzar la presencia de un elemento.
- Cuando se quiere transformar lo subjetivo en normal se transforma la construcción con el pronombre reflexivo “se”.
- Las modalidades que más convienen a la base textual argumentativa son la asertiva y la interrogativa.

En cuanto a la modalidad escrita, y siguiendo a Bassols y Torrent (1997), los textos persuasivos utilizan los siguientes recursos para estructurar sus proposiciones:

- Las marcas de orden que introducen párrafos.
- Las comillas y citas.
- La interrogación retórica.
- Los guiones o rayas.
- Los nexos de causa o consecuencia.
- Recursos retóricos.
- Alusiones a hechos pasados
- Metáforas
- Las perífrasis
- Las anticipaciones
- Las correcciones
- Las repeticiones
- La antítesis
- El alejamiento del emisor mediante el paso del “yo” al “tú” o al “nosotros”.

Entonces, para los alcances de esta investigación, si se consideran los nexos de causa y consecuencia como marcas típicas de este discurso, se puede pensar que las cláusulas subordinadas que más aparecen en textos argumentativos son causales y consecutivas .

En opinión de Barriga (2011), la importancia del discurso argumentativo, desde un punto de vista evolutivo y de desarrollo lingüístico y social, radica en que su estructura propicia la capacidad de organizar el pensamiento de manera tal que sea posible convencer, persuadir, debatir o defender desde una idea simple hasta toda una teoría. Estas actividades son complejas en sí mismas, pues requieren de una conjunción de habilidades lingüísticas y sociales muy especiales.

Además, la argumentación imbrica, en un *todo*, conocimientos, creencias, actitudes, ideologías, de difícil objetivación, a un tiempo que requiere de un lenguaje claro, explícito, racional, sin ambigüedades ni metáforas, que en forma de argumentos refuerce sus

funciones básicas (Barriga, 2011). Por lo tanto, el gran significado del desarrollo del discurso argumentativo consiste en “la formación de un pensamiento crítico y analítico que conduce directamente al manejo de un lenguaje científico basado en una argumentación sólida”.

#### **4. La complejidad sintáctica**

Se considera importante el estudio de la sintaxis porque es la base estructural de las oraciones creadas (Nippold, 2009). El análisis de la competencia sintáctica permite ver el número infinito de oraciones que un individuo es capaz de generar para expresar una gran cantidad de ideas. Asimismo, la subordinación ha sido considerada como un criterio para el desarrollo de la adquisición del lenguaje, marcando la transición de cláusulas simples a complejas (Armon-Lotem, 2005).

La complejidad sintáctica se define como la habilidad para elaborar frases y establecer relaciones de dependencia entre ellas mediante el uso de la subordinación (Gutierrez-Clellen, 1994). Además, a decir de Alarcón Neve y Auza (2011), la complejidad sintáctica se hace evidente en la habilidad lingüística “para coordinar, sintonizar y ajustar el contenido, la forma y la función a las necesidades comunicativas” que se establecen con el interlocutor. Durante los años escolares, los niños muestran mayor variedad de contextos para el uso de la sintaxis compleja y un uso mayor de estructuras multifuncionales, es decir, una variedad más amplia de funciones del discurso (Gutierrez-Clellen, 1998).

En la mayoría de los niños, la sintaxis surge alrededor de los 18 meses cuando empiezan a producir sus primeras expresiones de 2 palabras. A partir de aquí los niños se hacen más hábiles al combinar palabras y producir así expresiones más largas (Owens, 2003). Se ha visto que la sintaxis se desarrolla más rápido durante los años preescolares. Por ejemplo, la mayoría de los niños de 5 años ya pueden decir oraciones que contienen los tres tipos de cláusulas subordinadas: relativas, nominales y adverbiales (Nippold, 2007).

Cada tipo de subordinada hace posible para un usuario competente del lenguaje expresar una variedad de funciones comunicativas. Los resultados arrojados por las investigaciones

de Nippold (2009) dejan ver que las cláusulas nominales permiten al hablante expresar sentimientos, actitudes y creencias, en tanto la cláusula principal contenga un verbo metacognitivo o metalingüístico. Las cláusulas relativas permiten al hablante describir el sujeto u objeto de una oración con precisión, y las cláusulas adverbiales permiten expresar conceptos de condición, tiempo, y propósito, entre otras circunstancias.

En español, los niños empiezan a usar cláusulas complejas como las temporales, relativas y causales a partir de los cuatro años (Serra, et al, 2001), poco después comienzan a emplearse estructuras más complejas aun, tales como las condicionales, temporales y modales. Cerca de los siete años, los niños utilizan prácticamente la mayoría de las estructuras complejas (Gili Gaya, 1972). A pesar de ello, si algunas cláusulas condicionales surgen en el lenguaje del niño entre los cinco y los seis años, no es sino hasta los ocho que se consolidan.

Sebastián y Slobin (1994, p. 280) afirman que las cláusulas relativas tienen un papel importante en el español debido a “su frecuencia de uso, la diversidad de sus funciones y la precocidad de adquisición”. De hecho, aunque la declinación de la coordinación en favor de la subordinación empieza a la edad de nueve años, esto no debe de ser interpretado como una ausencia total de la subordinación en edades anteriores, como ya se explicó. Los niños usan varias cláusulas subordinadas, pero con menos variabilidad en los tipos. Por ejemplo, en cuanto las cláusulas adverbiales temporales, la primera conjunción en aparecer es *cuando* (alrededor de los 3 años). Y hasta los 9 años se empieza a ver el uso de *mientras* para hablar de dos eventos simultáneos. Respecto a las cláusulas adverbiales causales, a la edad de tres años se pueden encontrar ya ideas de este tipo, aunque no sean expresadas con *porque*. Es a los 4 años, aproximadamente cuando empieza a aparecer esta partícula.

El famoso estudio inter-lingüístico de Berman y Slobin (1994) arrojó que existe mayor frecuencia de aparición de estructuras relativas en el español y en el hebreo comparado con otros idiomas. El mismo Slobin ha sugerido algunos factores que pueden explicarlo; entre ellos, que el relativizador *que* es una forma invariante, no marcada por categorías de género, número o animación, además de que es obligatorio. Y otro factor puede ser la

dirección que toma la información: las cláusulas relativas siguen al sustantivo en español. Probablemente, la consistente colocación posnominal de modificadores junto con la simplicidad morfológica contribuye a la notoriedad y accesibilidad de las relativas.

En un estudio de Nippold (2007b) en el que se aborda el discurso expositivo de 3 grupos, uno de niños de 11 años, otro de adolescentes de 17 años y el tercero de adultos de 27 años, se encontró que, respecto a la incidencia de las cláusulas subordinadas, no sólo los adultos superaron a los niños en el uso de oraciones nominales y relativas, sino que también superaron a los adolescentes y a los niños en el uso de estas últimas. Sin embargo, no hubo diferencias entre grupos al utilizar las cláusulas adverbiales. Estos hallazgos la llevan a afirmar que, a pesar de lo que se cree, la edad del hablante no es un predictor infalible de complejidad sintáctica.

Por su parte, Alarcón Neve y Auza (2011) afirman también que el incremento de la complejidad gramatical no sólo se debe a la edad, que brinda más experiencia con el lenguaje, sino a que las necesidades comunicativas también cambian y un buen ejemplo de ello es el avance en los niveles escolares, contemplado también en esta investigación. Sin embargo, estas autoras sostienen que tanto la cantidad de estructuras gramaticales como la diversidad en la complejidad gramatical “dependen en buena medida del tipo de muestra de lenguaje que se utilice”. Éste es un punto importante a considerar no sólo para los alcances de este trabajo, sino para la investigación posterior; ya que para lograr generalizaciones en cuanto al uso y frecuencia de las estructuras se tienen que hacer comparaciones de su aparición en distintos discursos.

## **5. Las oraciones complejas (subordinadas)**

Las oraciones que dependen de otra estructura, la *principal* (RAE, 2010) o la *superordinada* (Di Tullio, 2005), para tener significado completo son las denominadas por varios autores *subordinadas*. Aunque también se les llama *oraciones complejas* o *transpuestas* (Alarcos Llorach, 1994; Gómez Manzano, et al, 2002). Y las definiciones que los mismos lingüistas tienen de ellas no difieren mucho entre sí, por ejemplo, Gómez Manzano (2002, p. 234) ve a las oraciones complejas como aquellas “en las que uno o más

de uno de sus componentes tiene a su vez un desarrollo o una estructura oracional y que establecen una relación de dependencia o subordinación respecto del otro”. Para Di Tullio (2005), en las oraciones complejas “existe una jerarquía entre las cláusulas: siempre habrá una subordinada y otra superordinada, la principal”, que, a su vez, también puede estar subordinada. En este supuesto radica la principal diferencia con las coordinadas, pues en éstas “los constituyentes coordinados se hallan al mismo nivel ya que la coordinación no insta una relación jerárquica”.

En la presente investigación, los términos *cláusula subordinada* y *cláusula compleja* serán utilizados para designar a este tipo de construcciones.

Por otra parte, las clasificaciones en español de los tipos oraciones subordinadas son amplias y variadas. Por ejemplo, Di Tullio (2005), atendiendo a su similitud con las categorías sintagmáticas, reconoce tres tipos principales: *sustantivas*, *adjetivas (relativas)* y *adverbiales*. En cambio, Alarcos Llorach (1994) no hace esta distinción, más bien divide a las oraciones complejas en siete tipos, a saber, las que tienen cláusulas subordinadas transpuestas sustantivas, transpuestas adjetivas, comparativas, consecutivas, adverbiales propias, causales y finales y, por último, concesivas y condicionales. Una clasificación basada en la función sintáctica y semántica que la subordinada desempeña en relación con la cláusula principal y que, quizá, no abarca todos los matices que estas estructuras pueden ofrecer.

Al igual que Di Tullio (2005), Gómez Manzano (2002) considera que según la categoría o clase de palabra a la que han sido transpuestas las oraciones, pueden clasificarse en:

- a.** oraciones subordinadas sustantivas.
- b.** oraciones subordinadas adjetivas.
- c.** oraciones subordinadas adverbiales.

Las subordinadas sustantivas, son según la RAE (2010) las que desempeñan las funciones características de los sustantivos o los grupos nominales (sujeto, complemento directo, etc.). Como ejemplo, considérese el sujeto de la oración la parte subrayada de la oración



siguiente: nos *interesaría más lo que la escuela puede instruirnos*. Por otro lado, es indicio de su naturaleza sustantiva el que puedan coordinarse con otros grupos nominales, como en la misma oración: nos *interesaría más lo que la escuela puede instruirnos y la instrucción escolar*. Además pueden ser sustituidas por pronombres neutros, como en: *nos interesaría más eso*.

Por su parte, las subordinadas adjetivas o *relativas* están encabezadas por un pronombre (*que, quien y cuanto*), un adverbio o determinante relativo (*cuanto, adonde, como y cuando*) (RAE, 2010). En palabras de Alarcos Llorach (1994); la oración que estos elementos encabezan equivale funcionalmente a un adjetivo, considérese por ejemplo, la parte subrayada de la expresión: *la propuesta que nos hizo el director*. Adicionalmente, Di Tullio (2005) afirma que los relativos tienen una doble condición: son subordinantes a la vez que expresiones anafóricas, puesto que remiten a un elemento ya mencionado. De esta forma, la oración principal y la subordinada comparten un constituyente con la misma referencia.

Finalmente, las subordinadas adverbiales, según Gómez Manzano (2002), funcionan como complemento circunstancial del verbo principal o como modificador o adyacente oracional. Algunas de estas oraciones admiten la sustitución por un adverbio, otras, en cambio, no permiten dicha sustitución, como la siguiente oración: *no suspenda el internet solo porque algunos no lo utilicen debidamente*. Di Tullio (2005, p. 320), por su parte, sostiene que estas cláusulas, divididas tradicionalmente en función de sus valores semánticos, se diferencian de las sustantivas y las relativas por su relación “más laxa” con la superordinada.

Esta categorización de tres tipos principales de estructuras es la que se tomó en cuenta para analizar los datos del presente trabajo. A continuación se muestran esquemas con las distintas subclasificaciones de este tipo de cláusulas según Gómez Manzano (2002); Di Tullio (2005), y el Manual de la RAE (2010) y se explicará qué partes de esa categorización se escogieron para la división final y el por qué.

Cuadro 1. Clasificación de las oraciones subordinadas según Ángela Di Tullio (2005)

<b>Subordinadas Sustantivas</b>	1. Por el tipo de oración	a. Declarativa
		b. Directiva
		c. Interrogativa indirecta
		d. Exclamativa indirecta
	2. Por el subordinante	a. Sintagmas conjuntivos
		b. Qu- palabras indirectas
	3. Por la flexión verbal	
<b>Subordinadas Adjetivas</b> (oraciones de relativo)	1. Relativas con antecedente	a. Restrictivas
		b. No restrictivas
	2. Relativas sin antecedente	a. Semilibres
		b. Libres
<b>Oraciones Adverbiales</b>	1. Temporales	
	2. Locativas	
	3. Modales de manera	
	4. De cantidad	
	5. Causales	
	6. Finales	
	7. Condicionales	
	8. Concesivas	
	9. Consecutivas	
	10. Comparativas	

Ésta es una clasificación que atiende principalmente las características semánticas y sintácticas de las subordinadas sustantivas y las subordinadas adjetivas. Sin embargo, se considera que, en las dos primeras, la autora deja un poco de lado el criterio distribucional. Al final, se decidió tomar entera la clasificación de Di Tullio sólo para las subordinadas adverbiales, puesto que cubre más aspectos semánticos y es más fácil de manejar.

Cuadro 2. Clasificación de las oraciones subordinadas según información del Manual de la RAE (2010)

<b>Oraciones subordinadas sustantivas</b>	1. De acuerdo a su estructura	a. Declarativas o enunciativas
		b. Interrogativas indirectas
		c. Exclamativas indirectas
	2. De acuerdo a su función	a. Sujeto
		b. Objeto Directo
		c. Término de preposición
<b>Oraciones subordinadas de relativo</b>	1. Relativa especificativa o restrictiva	
	2. Relativa explicativa, apositiva o incidental	
<b>Construcciones comparativas, superlativas y consecutivas</b>	1. Comparativas	a. De desigualdad
		b. De Igualdad
	2. Superlativas	a. Simples
		b. Complejos
	3. Consecutivas	a. Ponderativas
		b. Suspendidas
<b>Construcciones causales, finales e ilativas</b>	1. Causales	a. Internas al predicado
		b. Externas al predicado
	2. Finales	a. Internas al predicado
		b. Externas al predicado
	3. Ilativas	
	<b>Construcciones condicionales y concesivas</b>	1. Condicionales
b. Sin la conjunción <i>si</i>		
2. Concesivas		a. Con la conjunción <i>aunque</i>
		b. Sin la conjunción <i>aunque</i>

Se consideró que la clasificación de la RAE de las subordinadas sustantivas no cubría la totalidad de funciones que estas oraciones pueden tener. Por otro lado, divide las subordinadas adverbiales en tres grupos (de acuerdo a características semánticas internas) dejando de lado la categorización tradicional. Sin embargo, sí se tomó en cuenta la división y la nomenclatura de las relativas puesto que coinciden, en sus tipos principales, con los otros autores.

Cuadro 3. Clasificación de las oraciones subordinadas según información de Gómez Manzano, et al (2002)

<b>Oraciones subordinadas sustantivas</b>	1. En función de sujeto	
	2. En función de objeto directo	
	3. En función de objeto indirecto	
	4. En función de complemento de régimen preposicional	
	5. En función de complemento circunstancial	
	6. En función de atributo	
	7. En función de complemento predicativo	
	8. En función de adyacente de un núcleo no verbal	
<b>Oraciones subordinadas adjetivas (de relativo)</b>	1. Especificativas	
	2. Explicativas	
<b>Oraciones subordinadas adverbiales</b>	1. propias	a. Temporales
		b. De lugar
		c. De modo
	2. Impropias	a. Causales
		b. Finales
		c. Concesivas
		d. Condicionales
	3. Consecutivas y comparativas	a. Consecutivas
		b. Comparativas

De la clasificación de Gómez Manzano (2002) se escogieron la mayoría de subtipos de oraciones subordinadas sustantivas ya que cubren más funciones argumentales, como ya se ha mencionado, que las divisiones de los autores anteriores. En general, esta categorización nos pareció la más esquemática y completa; sólo se realizaron ajustes respecto a los nombres de las relativas y se simplificó la lista de subordinadas adverbiales.

### 5.1 La clasificación utilizada en esta investigación

En este apartado se muestra la categorización final de las cláusulas complejas considerada para el análisis de los datos. Además se explican las características de cada una de ellas, el autor de quien se toman y los ejemplos son, en su mayoría, parte de las muestras obtenidas en esta investigación.

Cuadro 4. Clasificación de las cláusulas subordinadas que se utilizará en esta investigación.

<b>Oraciones subordinadas sustantivas</b>	Subordinada sustantiva en función de sujeto
	Subordinada sustantiva en función de complemento directo
	Subordinada sustantiva en función de complemento indirecto
	Subordinada sustantiva en función de complemento de régimen preposicional
	Subordinada sustantiva en función de complemento predicativo
	Subordinada sustantiva interrogativa
	Subordinada sustantiva exclamativa
<b>Oraciones subordinadas de relativo</b>	Subordinada de relativo restrictiva
	Subordinada de relativo apositiva
<b>Oraciones subordinadas adverbiales</b>	Subordinada adverbial temporal
	Subordinada adverbial locativa
	Subordinada adverbial modal
	Subordinada adverbial cantidad
	Subordinada adverbial causal
	Subordinada adverbial final
	Subordinada adverbial condicional
	Subordinada adverbial concesiva
	Subordinada adverbial consecutiva
	Subordinada adverbial comparativa

### 5.1.1. Subordinada sustantiva en función de sujeto

En estas oraciones transpuestas se habla de algo o de alguien, o bien, en su interior está contenido quien realiza la acción del verbo. Pueden ser introducidas por la conjunción *que* o *si*; por una unidad interrogativa, o bien pueden ser oraciones de relativo sustantivadas o tener un verbo en infinitivo (Gómez Manzano, 2002). Ejemplos:

- a. *Mi petición es que no elimine la señal de internet completamente* [1LicFE]<sup>2</sup>
- b. *Es mejor quitar las máquinas* [5SecFO]
- c. *El que suscribe hace constar a través de este medio su inconformidad...* [2MasME]

### 5.1.2. Subordinada sustantiva en función de complemento directo

Estas oraciones transpuestas se refieren a la entidad que recibe la acción del verbo, o también al elemento que resulta modificado o afectado por el verbo. Pueden estar introducidas por la conjunción *que* o *si*; por una unidad interrogativa, o bien pueden ser oraciones de relativo sustantivadas, tener un verbo en infinitivo o estar en estilo indirecto (Gómez Manzano, 2002). Ejemplos:

<sup>2</sup>Conformación de la etiqueta que identifica a cada sujeto de la muestra: 1...5 (orden en que se registró), Sec (secundaria) o Lic (licenciatura) o Mas (maestría). F (género femenino) o M (masculino) y E (modalidad escrita) u O (oral).

- a. Las condiciones de la realidad exigen que se tenga dominio de internet [2MasME]
- b. Y así nos lleve a demostrar lo que la facultad es capaz de hacer [3LicME]

### 5.1.3. Subordinada sustantiva en función de complemento indirecto

Estas subordinadas se refieren a la entidad que recibe indirectamente la acción del verbo, es decir, es beneficiada o perjudicada por la acción. Pueden estar introducidas por la conjunción *que* o *si* o por la preposición *a*; o bien pueden ser oraciones de relativo sustantivadas o tener un verbo en infinitivo de igual manera con la preposición *a*. (Gómez Manzano, 2002). Ejemplo:

- a. *Envió el programa a quienes habían confirmado su participación*

### 5.1.4. Subordinada sustantiva en función de complemento de régimen preposicional

Funcionan como complemento de régimen preposicional de un verbo principal, pero su naturaleza es muy distinta. Pueden estar introducidas por la conjunción *que* o *si* y precedidas por una preposición; asimismo por una unidad interrogativa, precedidas por una preposición; o bien pueden ser oraciones de relativo sustantivadas o tener un verbo en infinitivo anteceditos, de igual manera, por una preposición (Gómez Manzano, 2002). Ejemplo:

- a. *Escuché su interés por quitar el internet completamente* [1LicFE]

### 5.1.5. Subordinada sustantiva en función de complemento predicativo

Para Gómez Manzano (2002) la clasificación de estas subordinadas no es tan fácil cuando se compara con las de sujeto o las de complemento directo. Sin embargo, la función de complemento predicativo puede presentar los siguientes rasgos: (1) el verbo principal es de percepción física, aunque se emplean otros verbos de entendimiento con uso figurado; (2) el complemento predicativo está orientado al complemento directo; y (3) el complemento predicativo con forma de oración es, generalmente, no argumental y se puede eliminar. Ejemplo:

- a. *Estoy de acuerdo que las redes sociales van tomando auge en estos días* [1LicMO]

### 5.1.6. Subordinada sustantiva interrogativa

Según el Manual de la RAE (2010) se consideran sustantivas interrogativas las oraciones encabezadas por pronombres, determinantes o adverbios interrogativos o bien por la conjunción subordinante *si*. Este tipo de oraciones implican o evocan algún tipo de elección (RAE, p. 829). Ejemplo:

- a. *No sé en qué lo afecte* [4LicFO]

#### 5.1.7. Subordinada sustantiva exclamativa

Las sustantivas exclamativas, a decir de la RAE, son formalmente idénticas a las interrogativas, pero se pronuncian con entonación distinta, están introducidas por otros predicados y manifiestan significados diferentes. Ejemplo:

a. *Ella volverá a decir que qué raros somos*

#### 5.1.8. Subordinada de relativo restrictiva

Las subordinadas de relativo restrictivas o especificativas precisan la denotación del grupo nominal del que forman parte (RAE). Según Gómez Manzano (2002) este tipo de cláusulas restringe, como su nombre lo indica, la extensión semántica del antecedente. Ejemplos:

a. *El internet trae información que no es [5SecFO]*

b. *El hecho de que los estudiantes hacemos mal uso de las redes sociales [3MasMO]*

#### 5.1.9. Subordinada de relativo apositiva

Las subordinadas de relativo apositivas o explicativas agregan cierta información pero no restringen la denotación del grupo nominal (RAE, 2010). En otras palabras, añaden información adicional, no necesaria al antecedente; en la escritura van entre comas (Gómez Manzano, 2002). Ejemplos:

a. *Hay cosas que te distraen como podría ser el Facebook [3LicFO]*

b. *Un asunto muy importante que es de vital importancia para nuestra facultad [3MasMO]*

#### 5.1.10. Subordinada adverbial temporal

Para Di Tullio (2005), este tipo de oraciones establece una relación de simultaneidad o de sucesión ente los intervalos en que ocurren dos eventos, que pueden ser más o menos extensos. Ejemplo:

a. *Seria aislarnos ahora que vivimos en una cultura de globalización [4LicFE]*

#### 5.1.11. Subordinada adverbial locativa

En este tipo de construcciones el único encabezador es el adverbio locativo *donde*, que puede ir precedido por una preposición, seleccionada por el verbo de la subordinada (Di Tullio, 2005). Ejemplo:

a. *Lo encontré donde me habías dicho*

#### 5.1.12. Subordinada adverbial modal

A estas oraciones las encabeza el adverbio relativo *como* o la conjunción *según* (Di Tullio, 2005). Indican la manera como se desarrolla la acción del verbo principal. Ejemplo:

a. *Podrán hacer uso de redes sociales según les parezca [1LicME]*

#### 5.1.13. Subordinada adverbial cantidad

Estas estructuras introducidas por un cuantificador léxico (Di Tullio, 2005) se diferencian de las relativas por no ser argumentales. Ejemplo:

a. *Estudié cuanto me lo permitieron mis obligaciones familiares*

#### 5.1.14. Subordinada adverbial causal

Estas construcciones denotan la causa real de lo enunciado en la principal o la razón que el hablante aduce para enunciar la principal. Se utilizan las conjunciones *porque*, *que*, *como* y las locuciones conjuntivas *ya que*, *puesto que*, *dado que* (Di Tullio, 2005). Ejemplo:

a. *Es mejor un libro porque internet no nos sirve para nada* [5SecFO]

#### 5.1.15. Subordinada adverbial final

Indican el objetivo o propósito de la acción realizada por un sujeto agente. Suponen siempre un tiempo posterior al de la principal (Di Tullio, 2005). Ejemplo:

a. *Nos salgamos de éstas (las clases) para utilizar el internet* [3LicME]

#### 5.1.16. Subordinada adverbial condicional

Formada por la subordinada denominada *prótasis* y la principal *apódosis*, expresa la condición de la que depende la realización de lo enunciado en la principal. Casi siempre están encabezadas por la conjunción *si*. (Di Tullio, 2005). Ejemplo:

a. *Novamos a llegar a ningún lado si solamente vemos las desventajas* [2LicFO]

#### 5.1.17. Subordinada adverbial concesiva

Expresan una dificultad que no constituye un obstáculo para la realización del evento expresado en la principal. (Di Tullio, 2005). Ejemplo:

a. *Aunque todo se oponga, terminaré a tiempo*

#### 5.1.18. Subordinada adverbial consecutiva

Para Di Tullio (2005), este tipo de construcciones expresa el resultado o el efecto de lo expresado por la oración principal. Ejemplo:

a. *El internet es de gran ayuda, pues ahí también podemos encontrar libros* [4LicFE]

#### 5.1.19. Subordinada adverbial comparativa

Estas construcciones forman parte de sintagmas cuantificativos: se mide una propiedad, una cantidad o incluso una acción. Lo propio de las comparativas es que esta medición se realiza a partir de la norma estándar brindada por el segundo término de la comparación (Di Tullio, 2005). Ejemplo:

a. *Juan es tan simpático como María*



## 6. La relación oralidad-escritura

Anteriormente, se ha querido caracterizar al discurso oral en un nivel más bajo que el dado al escrito, puesto que se consideraba a una lengua como “verdadera” en tanto poseía cultura escrita, y se dejaba de lado que la oralidad es quien permite avanzar hacia la otra modalidad. En su famoso estudio al respecto, Blanche-Benveniste (1998) sostiene que es necesario superar esta dicotomía y propone, como manera de entender a cada una, estudiar ambas modalidades y sus relaciones, considerando que una es capaz de influir a la otra y viceversa.

La oralidad y la escritura son utilizadas en diferentes contextos socioculturales y están asociadas a distintas condiciones comunicativas y restricciones procesuales (Strömquist, 2004; Calsamiglia y Tusón, 2007). Su principal diferencia radica en que la oralidad, la mayoría de las veces, permite una retroalimentación y la escritura no, ya que se utiliza para la comunicación donde el receptor y el emisor se encuentran en diferentes tiempos.

Existe, sin embargo, otro tipo de características que diferencian la oralidad de la escritura. En el ámbito de este trabajo, se enumeraran únicamente las morfosintácticas, (Calsamiglia y Tusón, 2007); por ejemplo, la complejidad sintáctica, en el discurso oral, puede ser mayor o menor según el tipo de evento, esto es; existe diferencia entre piezas oratorias (más preparadas) y la conversación espontánea. Generalmente, a menor complejidad sintáctica corresponde un registro más coloquial y a mayor complejidad sintáctica, un registro más formal o culto. Además, es posible encontrar muchos elementos deícticos, un uso abundante de la yuxtaposición y coordinación, y menor uso de nexos subordinantes. El discurso oral siempre será más redundante, ya que se hacen varias formulaciones para una misma información (Blanche-Benveniste, 1998). Por último, se altera el orden SVO y se coloca al principio de la oración el elemento que se quiere resaltar.

En cambio, en el discurso escrito, según Calsamiglia y Tusón (2007), se tiende a representar de forma canónica las oraciones de la lengua, con el orden de palabras: (CC) SVO (CC). Además, el texto escrito exige claridad, orden y precisión, razón por la cual no es propio de los textos escritos la redundancia y la repetición. A pesar de esto, también hay

textos con marcados rasgos coloquiales. En los resultados de los estudios de Blanche-Benveniste (1998) se encontró que, por escrito, la tendencia general es hacer caber la mayor cantidad de cosas posibles en una sola oración. Por otro lado, en ámbitos como el administrativo y el jurídico (los que abarcan las muestras escritas de esta investigación), los textos no son creados, ya que repiten fórmulas fijas aplicadas a un caso específico (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Es interesante considerar también los hallazgos de Miller y Weinert (2002) al estudiar la subordinación del inglés y del alemán en ambas modalidades. Ellos hacen hincapié en que la oralidad presenta construcciones que no aparecen en la escritura y viceversa. Por otro lado, encontraron que en el habla espontánea el 60 – 65% de los sintagmas nominales contienen pronombres, lo que confirma el uso elevado de deixis que habían anotado Calsamiglia y Tusón (2007). Asimismo, la sintaxis típica de esta modalidad no es integrada, es decir, las proposiciones no parecen unidas por relaciones de dependencia para formar oraciones muy organizadas, además de que no hay subordinadas adverbiales. En cuanto a la escritura, Miller y Weinert hallaron una cantidad mayor de sintagmas por proposición (Blanche-Benveniste, 1998) que en el habla espontánea. Asimismo, la lengua escrita formal está caracterizada por múltiples inclusiones o inserciones (oraciones de relativo), por lo tanto, es típico que presente más subordinación que la oral. Sin embargo, en esas las subordinadas hubo una gama más pequeña y simple de construcciones.

Strömqvist (2004) afirma que desde que la adquisición del lenguaje escrito sucede en un contexto de desarrollo, donde el alumno ya ha aprendido conocimientos sustanciales del lenguaje oral, la adquisición y habilidades requeridas de la escritura interactúan con el desarrollo de la oralidad.

Blanche-Benveniste (2002), por su parte, sostiene que la lengua escrita afecta a la representación total de la lengua. Por ejemplo, impone pronunciaciones que no hubieran existido en las realizaciones puramente orales. Y al proponer un modelo de cómo debe escribirse, se eliminan las soluciones heterogéneas y la diversidad inherentes a las lenguas habladas. Es decir, a partir del momento en que los usuarios han interiorizado el

funcionamiento de la lengua escrita, “ya solo pueden representar su lengua hablada a través de ese prisma”.

Por eso, se considera importante la aportación de López Oros y Teberosky (1998): “la participación en eventos de interacción con lo escrito y el aprendizaje de la lectura y la escritura afectan las maneras de organizar la información en el discurso”. Lo que le da a la práctica de la escritura un papel preponderante en la adquisición del lenguaje. Como complemento de esta afirmación, Strömqvist (2004) sostiene que la distribución de los recursos cognitivos usados cuando se habla o se escribe, depende en gran medida de la edad y del grado de habilidad del individuo. De esta manera, se supondría que la realización exitosa de estas tareas es más fácil para los sujetos de mayor edad y más escolarizados.

## **7. Escribir en la escuela**

El contacto que un individuo tiene con la lengua escrita le permite ingresar a nuevas dimensiones de uso y construir de esa manera conocimientos esenciales sobre su entorno. Investigaciones recientes comprueban que una vez que los niños entran en contacto con la escritura, su conocimiento lingüístico se ve afectado e incrementado de manera notable (Pontecorvo, 2002). Para Calsamiglia y Tusón (2007), la escritura constituye un “modo de reproducción y reconstrucción del conocimiento” que a la larga deviene en una herramienta de poder y competencia, signo de cultura y de instrucción. Un arma que abre las puertas para la comprensión del mundo y que nos permite tomar un papel activo en la sociedad.

Por ello, se considera a la alfabetización el acceso a la cultura escrita. Aprender a leer y escribir representa mucho más que el acceso a un código, es la posibilidad de entablar interacciones comunicativas que son altamente valoradas en la sociedad de hoy (Calderón y Hess, 2010). Actualmente, todo el currículo educativo está basado en aprender y aprender a manejar la escritura (Calsamiglia y Tusón, 2007). La formación de individuos capaces de participar activamente en la lengua escrita ha sido y es uno de los objetivos principales de la educación en todos los países.

Adquirir la lengua escrita, evidentemente, no tiene el mismo proceso que la lengua oral. La adquisición de la lengua hablada es un proceso natural para quienes se críen en cualquier

sociedad humana. En cambio la adquisición de la escritura está basada en reglas, por lo que no es suficiente vivir en una sociedad alfabetizada para llegar a serlo (Pontecorvo, 2002). Quizá la característica más importante en la adquisición de la competencia escrita es que está sometida a un aprendizaje institucionalizado (Calsamiglia y Tusón, 2007), es decir, requiere adiestramiento y preparación específica y para ello la totalidad de los niños deben asistir a la escuela.

A partir de los 5 o 6 años de edad (en las sociedades de occidente) se adquiere el aprendizaje sistemático de la lengua escrita. Un rasgo esencial a considerar es que la persona ya tiene fundada una competencia lingüística en su actividad oral y que, forzosamente, los nuevos conocimientos interactuarán con los viejos. Una de las primeras necesidades de este aprendizaje es la adquisición de un código gráfico (Calsamiglia y Tusón, 2007), sin embargo, el dominio del código alfabético no es la llave que permite a los niños el acceso directo a los textos escritos. Es una condición necesaria pero no suficiente (Pontecorvo, 2002).

En realidad, aprender una lengua escrita implica no sólo aprender un nuevo léxico, una nueva morfología, y un modo nuevo de estructurar y separar las partes del discurso (Pontecorvo, 2002). Requiere, además, de un uso cada vez más consciente de las convenciones del sistema de escritura y de los usos de los textos escritos. Dadas estas características, se considera un alumno competente a aquel que logre desarrollar las habilidades cognoscitivas y lingüísticas que les sirven de herramientas para interactuar en diferentes ámbitos de la sociedad (Calderón y Hess, 2010).

Para Miller y Weinert (2002), los niños llegan a diferentes niveles de control de la lengua escrita, desde un control muy refinado, hasta un control mínimo o la total falta de dominio. Esto se debe, por un lado, a la falta de contacto con los textos escritos y, por otro, a que el buen manejo de la lengua escrita compleja requiere de un nivel de concentración, memoria e inteligencia que no todos poseen. Al respecto, una investigación de Hess (2011) encontró que los jóvenes inmersos en entornos donde la cultura escrita es altamente valorada tienen un mejor desempeño al enfrentarse a tareas que involucren la escritura que los que no. Ya

que son capaces de reflexionar sobre los textos, de analizarlos como objetos aislados del contenido y de establecer contrastes e igualdades con otros textos. De esta manera, se puede afirmar que no basta la pertenencia de un individuo a una cultura escrita, sino la constante interacción con ella.

### **7.1 Estudios sobre el discurso argumentativo en la escuela**

Si bien una de las habilidades principales que hemos de desarrollar en la escuela es la argumentación, por la enorme cantidad de contextos en que se nos exige, es cierto que no siempre es una prioridad dentro del salón de clases. Como ejemplo de lo anterior, tenemos los múltiples problemas observados en los alumnos de cualquier edad y nivel educativo a la hora de expresarse respecto a un tema o cuando se les pide elaborar un texto que involucre su opinión.

Según Calsamiglia y Tusón (2007), la argumentación “aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social pública o privada” no sólo en la escuela, puesto que “se argumenta en cualquier situación en que en la que se quiere persuadir o convencer de algo a una audiencia, ya esté formada por una sola persona o por una colectividad”. La práctica de este tipo de discurso, como ya se ha mencionado en el apartado tres, se lleva a cabo de manera rutinaria, pero no consciente, y se considera importante para de la construcción de un pensamiento analítico y crítico (Barriga, 2011).

Nippold (2005) sostiene que el discurso persuasivo o argumentativo otorga la oportunidad de investigar la alfabetización y su relación con el desarrollo del lenguaje, específicamente en ciertos aspectos de sintaxis, semántica y pragmática. Esta oportunidad resulta del hecho de que la elaboración de este tipo de discurso requiere del uso de lenguaje más complejo para analizar, discutir y resolver controversias de forma clara, convincente y considerando diversos puntos de vista. En un estudio enfocado al desarrollo del discurso argumentativo de niños y adultos, esta investigadora encontró que el uso de las cláusulas independientes comparada con los “fragmentos”, esto es, las oraciones incompletas, no cambió. Sorprendentemente, los niños de 11 años que participaron en su estudio actuaron al nivel de los adultos en términos del índice de subordinación. Sin embargo, existieron diferencias en

el uso de los diferentes tipos de subordinadas; así se pudo observar que, aunque las cláusulas adverbiales y nominales no cambiaron en relación con la edad, las cláusulas de relativo se incrementaron gradualmente.

Es importante hacer notar, que si bien algunas de estas herramientas sintácticas se emplean por primera vez desde los años preescolares, la manera más eficiente y fluida de usarlas es aprendida por los niños en edad escolar y los adolescentes (Nippold, 2006). Este desarrollo sintáctico se ve fomentado por el incremento del conocimiento y de la complejidad del pensamiento que resulta de la edad.

La afirmación anterior es corroborada por Godínez (2010) en un estudio con jóvenes mexicanos. Ella demuestra que el nivel escolar y la edad están relacionadas e inciden en las habilidades argumentativas de los adolescentes. En sus resultados se afirma rotundamente que: “que en promedio, los niños de 12 a 18 años, escolarizados, no tienen un dominio pleno de la escritura argumentativa”. Además, en muchos de ellos (en todos los niveles escolares desde secundaria hasta licenciatura) se observó que no son capaces de deslindarse las características de la interacción oral.

Por otro lado, el proceso de reestructuración de lo que Godínez llama “el subsistema lingüístico de la marcación argumentativa”, por el cual viejas formas son reemplazadas por otras nuevas para cumplir nuevas funciones, exige la reactualización de las formas adquiridas y parece ser un camino evolutivo largo que no concluye en la adolescencia. De manera similar, se espera que los resultados de esta investigación respalden este supuesto.

### III. METODOLOGÍA

#### 1. Participantes

En la presente investigación participaron un grupo de diez pre-adolescentes; cinco niñas y cinco niños (11-13 años) que cursan el primer año de secundaria y otro grupo de adultos jóvenes; cinco mujeres y cinco hombres (19-22 años) que acaban de entrar a la universidad. Además, se contó con un grupo control de cinco personas (tres hombres y dos mujeres) que están cursando el segundo y último año de una maestría.

Se consideró que la población de alumnos de la Facultad de Derecho de la UAQ era la indicada para tomar muestras de licenciatura y maestría, ya que la naturaleza de esta carrera exige un contacto diario con tareas de discusión, argumentación y, por lo tanto, persuasión.

Todos los participantes –excepto los del grupo control- fueron seleccionados bajo los siguientes criterios:

- Pertenecen al grupo de edad de entre 12 y 13 años (para secundaria) y de 18 – 20 años (licenciatura).
- Los grupos están compuestos por cinco mujeres y cinco varones cada uno.
- Cursan el primer año de secundaria y el primer año de licenciatura.
- No presentan dificultades visibles de aprendizaje.
- Poseen un promedio superior a 7.5 y asisten con regularidad a clases. Esto con el objetivo de desechar cualquier variable relacionada con cuestiones de rendimiento escolar.
- El promedio de su desempeño es regular, sin llegar a ser sobresaliente del resto del grupo.

Los sujetos del grupo control tienen las siguientes características:

- Cursan el segundo año de maestría.
- No presentan dificultades visibles de aprendizaje reflejadas, por ejemplo, en reprobación o promedio inferior a 8.

- Para este grupo no hubo rango de edad, sin embargo, ninguno de los participantes entrevistados rebasaba los 30 años.

## 2. Tarea

A los estudiantes de tres distintos grupos de edad, se les planteó una situación hipotética: el director de su escuela o facultad quitaría el acceso a internet en ella durante todo el día porque considera que afecta de manera importante el desempeño escolar de los alumnos. A su favor, referimos algunas de las ventajas de esta medida:

- Incremento del rendimiento escolar de los jóvenes porque tendrán más tiempo para concentrarse.
- Reducción de las faltas (algunos no entran a clase por estar en Facebook).
- De esta manera, se hará un mayor uso de los materiales de la biblioteca, ya que los alumnos no bajarán toda la información de internet.

Se les pidió que primero nos dijeran si estaban de acuerdo con ello y por qué. Después se les planteó que además tenían la oportunidad de entrar a la oficina del director o encargado para hablar con él y persuadirlo. Las preguntas que se ofrecieron para motivar la producción oral fueron: ¿Cómo lo convencerían para que cambie de opinión? Y ¿Qué argumentos le expondrían? Mientras que para la producción escrita, se les planteó que el director no los podía recibir en su oficina, por lo tanto, tendrían que dirigirse a él en un escrito formal: ¿qué pondrían en esa carta para intentar convencerlo?

Previendo que algunos alumnos estuvieran de acuerdo con la postura del director y a favor de sus argumentos, se diseñaron otras preguntas que detonaran la producción en ambas modalidades. Al responder los estudiantes que sí les parecía adecuada la idea de quitar el acceso a internet, se les planteaba que la sociedad de alumnos de la escuela estaba en total desacuerdo y que pensaba tomar medidas drásticas como la organización de marchas y plantones. Por ello, era necesario que expusieran más razones a favor de la propuesta del director.



### 3. Toma de las muestras

Para evitar que el orden en que se tomaran las muestras (primero oral y después escrito, o viceversa) pudiera influir en los resultados obtenidos, se decidió que la mitad de cada grupo empezara con una modalidad diferente. Cinco sujetos (hombres y mujeres) empezaron exponiendo su punto de vista al director de manera oral y a los otros 5 se les pidió comenzar por la carta formal.

### 4. Análisis de los datos

Los textos obtenidos se dividieron de acuerdo con la definición de Berman y Slobin (1994), cuya unidad básica de análisis es la *cláusula*: cualquier unidad que contenga un predicado unificado expresando una situación única (actividad, evento o estado). Esta definición de cláusula fue completada con lo propuesto por otros lingüistas como Tallerman (1998) y Aissen (2006), quienes señalan que la cláusula debe contar con un *núcleo predicativo*, es decir, un predicado y sus argumentos, con especificación explícita o implícita de tiempo-aspecto-modo y con polaridad, afirmativa o negativa. Opcionalmente, la cláusula puede contener adjuntos, como frases adverbiales y/o preposicionales que funcionen como modificadores, o frases adjetivales y verbales funcionando como predicados secundarios (Aissen, 2006).

Además, se tomó en cuenta que dentro de las cláusulas del discurso oral había conectores que no eran precisamente elementos de subordinación, sino marcas del discurso, tales como *pues*, y *así*. Se consideraron a estos como “conectores débiles” (Pérez Álvarez, 2010) ya que establecían una relación semántica entre sintagmas pero perdiendo la rección gramatical propias de los nexos, es decir, se consideraron como enlaces. En oposición, los “conectores fuertes” –más utilizados en la escritura- tienen una función gramatical precisa y señalan los sintagmas a los que rigen.

Una vez preparadas las muestras en cláusulas, se ordenaron en archivos de Excel con el fin de poder trabajarlas cuantitativamente. Se registraron todas las cláusulas subordinadas, y

fueron clasificadas a partir de la propuesta de categorización de las oraciones subordinadas que hace Di Tullio (2005), Gómez Manzano (2002) y Alarcos Llorach (1994). Esta clasificación, como ya se explicó en el marco teórico, quedó en un total de 19 tipos de oraciones.

A continuación, se presentan las etiquetas de cada tipo de subordinada utilizadas para este análisis. La etiqueta de clasificación de cada cláusula fue ideada con la finalidad de facilitar el manejo de los datos.

Cuadro 5. Tipos de las subordinadas con su etiqueta de clasificación.

	<b>TIPO DE SUBORDINADA</b>	<b>ETIQUETA</b>
1.	Subordinada sustantiva en función de sujeto	<b>SSUJ</b>
2.	Subordinada sustantiva en función de complemento directo	<b>SCD</b>
3.	Subordinada sustantiva en función de complemento indirecto	<b>SCI</b>
4.	Subordinada sustantiva en función de complemento de régimen preposicional	<b>SCR P</b>
5.	Subordinada sustantiva en función de complemento predicativo	<b>SCP</b>
6.	Subordinada sustantiva interrogativa	<b>SI</b>
7.	Subordinada sustantiva exclamativa	<b>SE</b>
8.	Subordinada de relativo restrictiva	<b>RR</b>
9.	Subordinada de relativo apositiva	<b>RA</b>
10.	Subordinada adverbial temporal	<b>AT</b>
11.	Subordinada adverbial locativa	<b>AL</b>
12.	Subordinada adverbial modal	<b>AM</b>
13.	Subordinada adverbial de cantidad	<b>ACant</b>
14.	Subordinada adverbial causal	<b>ACau</b>
15.	Subordinada adverbial final	<b>AF</b>
16.	Subordinada adverbial condicional	<b>ACond</b>
17.	Subordinada adverbial concesiva	<b>AConc</b>
18.	Subordinada adverbial consecutiva	<b>ACons</b>
19.	Subordinada adverbial comparativa	<b>AComp</b>

Cabe destacar que al terminar la exploración de la totalidad de las muestras, no hubo ningún elemento que pudiera clasificarse dentro de los subtipos de oraciones subordinada sustantiva exclamativa (SE) y subordinada adverbial locativa (AL). Por lo tanto, se decidió

que estos dos subtipos quedaran fuera de consideración al realizar las tablas y las gráficas que aparecen en la discusión de resultados de esta investigación. Además, al terminar y corregir los análisis también se descartaron la subordinada sustantiva en función de complemento indirecto (SCI) y la subordinada adverbial de cantidad (ACant), por la misma causa. De esta manera, se puede decir que la producción final quedó contenida en 15 tipos de cláusula.

## IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos del análisis cuantitativo de las tareas de argumentación en los sujetos de secundaria, licenciatura y maestría. Se ha dividido la presentación por grupos de edad; dentro de cada uno de ellos primero se discuten los resultados generales de la producción de cláusulas subordinadas por cada modalidad (oral y escrita); enseguida, se muestran los tipos de cláusulas más utilizadas y al final se encuentran las gráficas de porcentajes de cada grupo.

### 1. Datos totales de la producción de cláusulas subordinadas en la muestra de Secundaria

#### 1.1. Datos de la modalidad oral

TABLA 1. Totales de la modalidad ORAL de las muestras de secundaria

SUJETO ORAL	Total cláusulas	Total de subordinadas	Porcentaje
1SecFO <sup>3</sup>	15	11	73%
2SecFO	9	5	56%
3SecFO	5	4	80%
4SecFO	13	8	62%
5SecFO	29	19	66%
1SecMO	13	8	62%
2SecMO	11	6	55%
3SecMO	15	14	93%
4SecMO	19	13	68%
5SecMO	29	21	72%
<b>SUMA TOTAL</b>	<b>158</b>	<b>109</b>	<b>69%</b>

En la modalidad oral, los niños de secundaria presentaron un porcentaje de uso de oraciones subordinadas equivalente al 68.98% sobre un total de 158 oraciones. Se destaca que tanto en el discurso oral, como más adelante se verá en los resultados de la muestra escrita, hubo la misma producción total de cláusulas. A diferencia de lo que se verá más

<sup>3</sup> Conformación de la etiqueta que identifica a cada sujeto de la muestra: 1...5 (orden en que se registró), Sec (secundaria), F (género femenino) o M (masculino) y E (modalidad escrita) u O (oral).

adelante en la muestra escrita, en la producción oral apareció un mayor número de subordinadas.

TABLA 2. Producción de cláusulas subordinadas en la modalidad ORAL de secundaria.

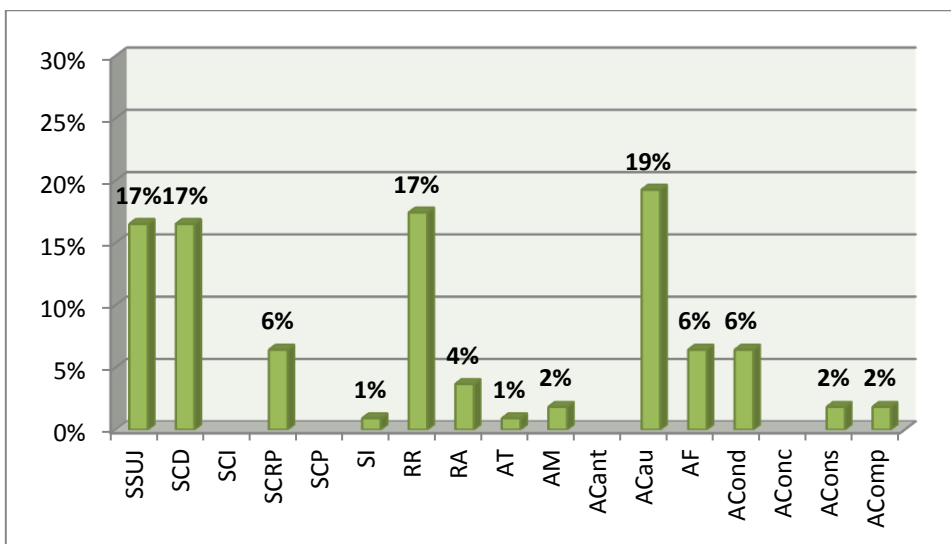
SUJETO	SSUJ	SCD	SCI	SCRCP	SCP	SI	RR	RA	AT	AM	ACant	ACau	AF	ACond	AConc	ACons	AComp	diversidad= 5.5	más usada
1SecFO		3									2	2	4					4	ACond
2SecFO		2					1					1		1				4	SCD
3SecFO	1						1					1				1		4	
4SecFO	2							1	1			1	2	1				6	SSUJ/AF
5SecFO	4	4		1			2					7					1	6	ACau
1SecMO	1	1		2		1	1					1					1	7	SCRCP
2SecMO	1	1		1				1					2					5	AF
3SecMO	1	4					5			1		1	1			1		7	RR
4SecMO	1	2					5			1		3		1				6	RR
5SecMO	7	1		3			4	2				4						6	SSUJ
SUMA TOTALES	18	18	0	7	0	1	19	4	1	2	0	21	7	7	0	2	2		

En la modalidad oral, los niños y niñas de secundaria mostraron preferencia por las oraciones subordinadas causales (ACau) ya que se utilizaron en 21 ocasiones, por encima de las otras. Las siguientes en aparecer fueron las subordinadas restrictivas de relativo (RR) con 19 oraciones, después las subordinadas sustantivas de complemento directo (SCD) (18 veces encontrada). Con la misma frecuencia (18) se tienen a las subordinadas sustantivas de sujeto (SSUJ).

En promedio, la diversidad de uso de subordinadas fue de 5.5 subtipos por participante. Esto es, el total de su producción de subordinadas está contenida en 5 subtipos de oraciones complejas de los 19 considerados en la metodología.

En la gráfica 1 se puede observar que la mayoría de las cláusulas producidas por los chicos de secundaria en sus discursos orales se concentran en cuatro tipos de estructuras: ACau (19%), RR (17%), SCD (17%) y SSUJ (17%). De esta manera, los datos sugieren que la decisión de escribir o hablar sobre un tema dado tiene un impacto en la estructura del discurso producido.

GRÁFICA 1. Porcentajes de uso de cada tipo de cláusulas subordinadas en la modalidad oral de secundaria



## 1.2. Datos de la modalidad escrita

TABLA 3. Totales de la modalidad ESCRITA de las muestras de secundaria

SUJETO	Total cláusulas	Total de subordinadas	Porcentaje
1SecFE	10	8	80%
2SecFE	9	7	78%
3SecFE	20	14	70%
4SecFE	6	3	50%
5SecFE	11	4	36%
1SecME	35	18	51%
2SecME	13	10	77%
3SecME	13	10	77%
4SecME	14	9	64%
5SecME	28	15	54%
<b>SUMA TOTAL</b>	<b>159</b>	<b>98</b>	<b>62%</b>

Los niños de primer año de secundaria en sus tareas de producción escrita han presentado un porcentaje de uso de oraciones subordinadas equivalente al 61.63%, sobre un total de 159 oraciones. Cabe recordar que la medición de las cláusulas subordinadas, al igual que de las coordinadas, representa un índice importante de complejidad gramatical (Alarcón, Auza; 2011) en el discurso.

La diferencia en el porcentaje de subordinación entre la modalidad oral y escrita fue de 6 puntos. Tal y como se explicó en el capítulo 6, sobre la relación oralidad-escritura, los estudios de Miller y Weinert (2002) y Calsamiglia y Tusón (2007) afirman que en la lengua escrita es típico encontrar más subordinación que en la oral, ya que “la lengua escrita formal está caracterizada por múltiples inclusiones o inserciones” (Miller y Weinert, 2002). Sin embargo, los sujetos de secundaria han mostrado un porcentaje mayor de subordinación en la modalidad oral que en la escrita (diferencia de 7 puntos). Se piensa que la formalidad pedida en el discurso oral pudo influir en esta variación, Calsamiglia y Tusón (2007) afirman que habrá mayor complejidad sintáctica, si el registro usado es formal o culto.

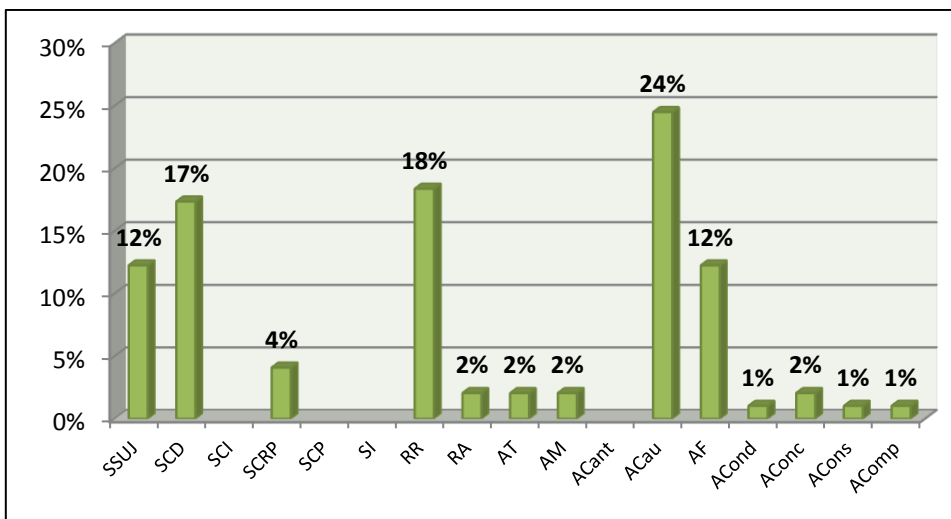
TABLA 4. Producción de cláusulas subordinadas en la modalidad escrita de secundaria.

SUJETO	SSUJ	SCD	SCI	SCRP	SCP	SI	RR	RA	AT	AM	ACant	ACau	AF	ACond	AConc	ACons	AComp	diversidad= 5.2	más usada
1SecFE		3										2	3					3	SCD/AF
2SecFE	1			1			1					1	2		1			6	AF
3SecFE	3	2					2	1		1		4			1			7	ACau
4SecFE				1								1					1	3	
5SecFE	1						1					1	1					4	
1SecME	2	6		1			3	1				4	1					7	SCD
2SecME	3	1		1					1			1	2			1		7	SSUJ
3SecME	1						6					1	2					4	RR
4SecME		2					4			1		2						4	RR
5SecME	1	3					1		1			7	1	1				7	ACau
<b>SUMA TOTALES</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		

En la modalidad escrita, los niños y niñas de secundaria mostraron una mayor preferencia por el uso de las oraciones subordinadas adverbiales causales (ACau) con 24 incidencias. Todos los participantes utilizaron, por lo menos en una ocasión, este tipo de cláusulas. Las siguientes subordinadas en aparecer en esta misma producción escrita fueron las subordinadas restrictivas de relativo (RR), encontradas 18 veces, después las subordinadas sustantivas de complemento directo (SCD) con 17 y las subordinadas sustantivas de sujeto (SSUJ) con 12 incidencias al igual que las adverbiales finales (AF).

En promedio, la diversidad de uso de subordinadas fue de 5.2 subtipos por participante. Esto es, el total de su producción de subordinadas está contenida en 5 subtipos de oraciones complejas de los 19 posibles que se explicaron en la metodología.

GRÁFICA 2. Porcentajes de uso de cada tipo de cláusulas subordinadas en la modalidad escrita de secundaria



Cabe destacar que, al igual que en la modalidad oral, los tipos de subordinación se repiten en el mismo orden de uso: ACau > RR > SCD > SSUJ

Esto quiere decir que todavía los alumnos de secundaria no tienen una conciencia clara de la diferencia entre oralidad y literalidad, pues no han tenido amplio contacto con distintos géneros discursivos, y por lo tanto utilizan las mismas estructuras. Aunque también, como ya se ha mencionado, pudo influir la formalidad en la tarea oral—tenían que dirigirse al director— y por ello los niños registraron el mismo tipo de oraciones en ambas modalidades (Recuérdese que según Calsamiglia y Tusón a mayor complejidad sintáctica, corresponde un registro más formal o culto).

Por otro lado, no sorprende que sean las oraciones subordinadas causales las más usadas, pues, además de ser las que tienen el marcador causal que, por excelencia, introduce una explicación o una razón: *porque* (Calsamiglia y Tusón, 2007); su uso frecuente entre alumnos de secundaria ya ha sido documentado en otras investigaciones, como la de Godínez (2010).

Al respecto, los resultados no varían mucho de los obtenidos por Strömquist (2004) quien en un estudio con jóvenes de 15 años, encontró que las relaciones causales (indicadas por conjunciones y verbos) eran más frecuentes en la escritura que en lo oral.



Lo interesante está en el uso de los otros tipos de oraciones subordinadas en ambas modalidades que revelaría el estadio de desarrollo que hay en este discurso al finalizar los años escolares; recordemos que van en primero de secundaria, apenas se van desligando de ciertas formas usadas en la primaria.

En contraste con el uso importante de esos 5 tipos de subordinadas, estos niños no utilizan en su producción escrita otras subordinadas adverbiales como las comparativas o las condicionales (sólo aparecieron una vez cada una), que se pensarían necesarias en el discurso argumentativo, para la presentación de explicaciones y ejemplos que ayuden a sostener sus opiniones. Al respecto, vale la pena citar el estudio de Gutiérrez-Clellen (1998) quien encontró que los niños con un limitado dominio de la literalidad iban a demostrar menor complejidad sintáctica.

TABLA 5. Ejemplos de los tipos cláusulas subordinadas más usadas por los sujetos de secundaria (ambas modalidades).

Tipo de cláusula por orden de frecuencia	Modalidad	Ejemplos
ACau24%*escrita	escrito	no suspenda el internet solo <i>porque</i> algunos no lo utilicen debidamente [2SecME <sup>4</sup> ]
ACau19%** oral	oral	es mejor un libro <i>porque</i> internet no nos sirve para nada [5SecFO]
RR 18% escrita	escrito	la propuesta <i>que</i> nos hizo el director [3SecFE]
RR 17% oral	oral	hay cosas <i>que</i> <i>requerimos</i> para nuestros estudios [1SecMO]
SCD 17%escrita	escrito	quería comentarle <i>que</i> su idea no nos parece a muchos [2SecME]
SCD 17% oral	oral	a mí no me gustaría <i>que</i> nos quitara el internet [2SecFO]
SSUJ 12%escrita	escrito	mi punto de vista es <i>que</i> el internet no nos sirve [5SecFE]
SSUJ 17%oral	oral	algunas veces ahí no hay <i>lo que</i> buscamos [4SecFO]

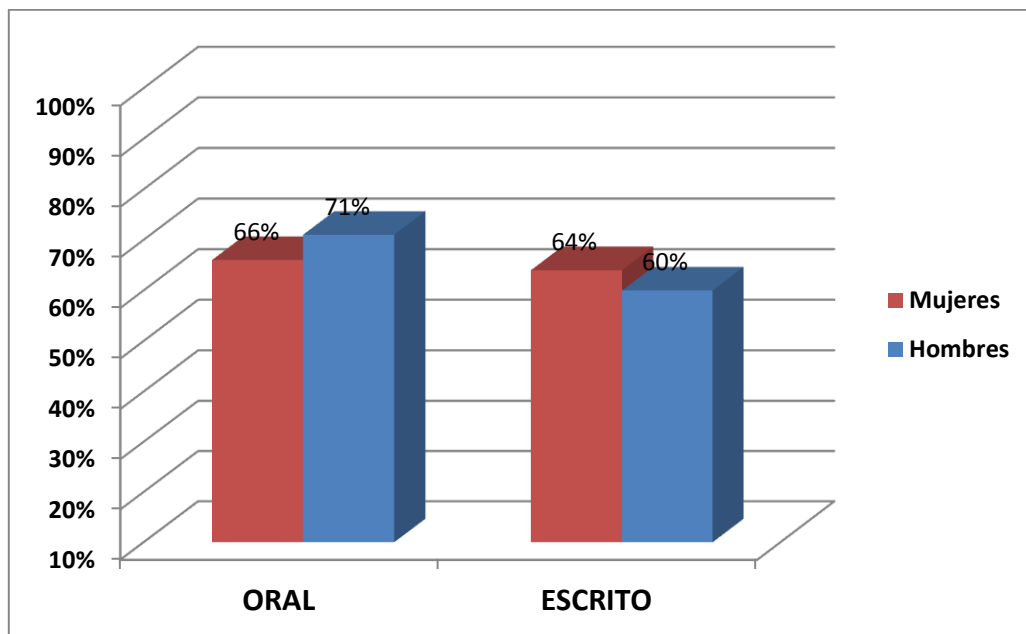
\*Como ya se ha explicado en la tabla 3, sobre un total de 98 oraciones subordinadas.

\*\* Como ya se ha explicado en la tabla 1, sobre un total de 109 oraciones subordinadas.

<sup>4</sup> Conformación de la etiqueta que identifica a cada sujeto de la muestra: 1...5 (orden en que se registró), Sec (secundaria), F (género femenino) o M (masculino) y E (modalidad escrita) u O (oral).

### 1.3. Diferencias por género

GRÁFICA 3. Porcentajes del uso total de subordinadas de acuerdo al género de los sujetos de secundaria.



Si bien según Nippold(2005) la diferencia entre el género masculino y el femenino no es significativa cuando se estudia el desarrollo de la complejidad, es importante comparar lo que sucede en los escolares mexicanos de esta investigación. Mientras que en la modalidad oral los niños reflejaron mayor subordinación que las niñas (5 puntos); en la escrita, las niñas los superan con 4 puntos. Esto nos muestra que, al parecer, si hubo diferencia al comparar lo realizado por cada género en las diferentes modalidades. Las causas seguramente obedecen, por un lado, a diferencias individuales y por otro, a los niveles de aprovechamiento escolar reflejados por cada género (en México, existe una fuerte tendencia, por lo menos en educación básica, a que las niñas concentren los promedios más altos<sup>5</sup>).

<sup>5</sup> Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006.

## 2. Datos totales de la producción de cláusulas subordinadas en la muestra de Licenciatura

### 2.1. Datos de la modalidad oral

TABLA 6. Totales de la modalidad oral de las muestras de licenciatura.

<b>SUJETO ORAL</b>	<b>Total cláusulas</b>	<b>Total de subordinadas</b>	<b>Porcentaje</b>
1LicFO	30	17	57%
2LicFO	37	18	49%
3LicFO	19	10	53%
4LicFO	48	25	52%
5LicFO	10	5	50%
1LicMO	10	6	60%
2LicMO	11	5	45%
3LicMO	23	12	52%
4LicMO	39	29	74%
5LicMO	10	6	60%
<b>SUMA TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>133</b>	<b>56%</b>

En esta modalidad, se encontró que el porcentaje de uso de las estructuras complejas utilizados por estos jóvenes, equivale al 56% sobre la producción total de cláusulas que fue de 237. Si se comparan estos datos con los obtenidos por los sujetos de secundaria en la misma modalidad (69%), la diferencia es mayor a diez puntos. Es decir, en el discurso oral, mientras los alumnos de secundaria producen más oraciones dependientes de una principal, que principales; los jóvenes de licenciatura tienen una producción casi igual de cláusulas principales y cláusulas subordinadas.

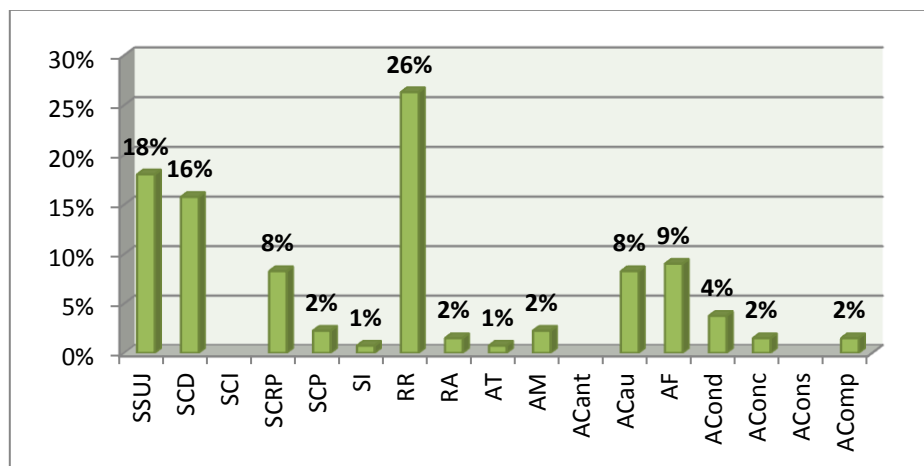
Como se puede observar en la tabla 7, los jóvenes que recién ingresaron a licenciatura mostraron mayor preferencia por las relativas restrictivas (RR) ya que se encontraron 35 oraciones de ese tipo. De acuerdo a la frecuencia, las siguientes en aparecer fueron las SSUJ con 24 unidades, después las sustantivas en función de complemento directo (SCD) con 21 y, al último, con 12 incidencias, las adverbiales finales (AF). Es importante resaltar que las adverbiales causales sólo aparecieron en 11 ocasiones en esta modalidad, al igual que las sustantivas en función de complemento de régimen preposicional (SCRCP).

TABLA 7. Producción de cláusulas subordinadas en la modalidad oral de licenciatura.

SUJETO	SSUJ	SCD	SCI	SCRCP	SCP	SI	RR	RA	AT	AM	ACant	ACau	AF	ACond	AConc	ACons	AComp	diversidad=5.5	más usada
1LicFO	1	4		1			7			1		1		2				7	RR
2LicFO	3	3					7					2	2	1				6	RR
3LicFO	1	2					3	1				1	2					6	RR
4LicFO	3	7			1	1	7	1		1		4						8	SCD/RR
5LicMO	1						2							1			1	4	RR
1LicMO	2				1		1		1					1				5	SSUJ
2LicMO	1			1			2							1				4	RR
3LicMO	4	2		4			2											4	SSUJ/SCRCP
4LicMO	8	3		3	1		4					3	7					7	SSUJ
5LicMO				2						1					2		1	4	SCRCP/Acond
SUMA TOTALES	24	21	0	11	3	1	35	2	1	3	0	11	12	5	2	0	2		

El promedio de la diversidad de uso de subordinadas fue de 5.5 tipos por participante. Esto quiere decir, que el total de la producción de cada sujeto está concentrada principalmente en 5 subtipos de los 19 que se consideran para esta investigación.

GRÁFICA 4. Porcentajes de uso de cada tipo de cláusulas subordinadas en la modalidad oral de licenciatura.



Es importante resaltar, según se puede apreciar en la gráfica 4, que las adverbiales causales, que se pensarían las más utilizadas por el tipo de discurso y por los resultados obtenidos en secundaria, no son las preferidas para este grupo de edad. En su lugar, hay un incremento, con respecto al grupo de la secundaria, de las oraciones de relativo que, corrobora las tendencias vistas en los hallazgos de Gutierrez-Clellen (1994) y demuestra que hubo un aumento significativo con la edad en el uso de las cláusulas relativas. Además, como ya ha sido señalado por Nippold (2005), la producción de cláusulas relativas, en lenguaje oral, se

incrementa, mientras que la producción de cláusulas nominales y adverbiales permanece estable entre la niñez intermedia (7-8 años) y la adultez temprana (20-29 años).

## 2.2. Datos de la modalidad escrita

TABLA 8. Totales de la modalidad escrita de las muestras de licenciatura.

SUJETO ESCRITO	Total cláusulas	Total de subordinadas	Porcentaje
1LicFE	14	6	43%
2LicFE	19	13	68%
3LicFE	13	8	62%
4LicFE	27	20	74%
5LicFE	10	8	80%
1LicME	14	9	64%
2LicME	19	12	63%
3LicME	20	14	70%
4LicME	16	11	69%
5LicME	22	14	64%
<b>SUMA TOTAL</b>	<b>174</b>	<b>115</b>	<b>66%</b>

En la modalidad escrita, los estudiantes de licenciatura han mostrado un porcentaje de 66%, esto es, diez puntos más que en su producción oral. Como ya se ha mencionado, estos datos responderían a la tendencia del discurso escrito de presentar más subordinación que la oral, ya que está caracterizada por múltiples inclusiones o inserciones (Miller y Weinert, 2002). Además, la producción total de cláusulas es menor que la modalidad anterior 174 contra 237. Esto nos lleva a pensar que el carácter de formalidad de la tarea escrita (la carta dirigida al director) influyó en una producción menor de oraciones, puesto que el texto escrito exige claridad, orden y precisión, razón por la cual no es propio de ellos la redundancia y la repetición (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Como se puede observar en la tabla 9, en promedio, la diversidad de uso de subordinadas por participante fue de 6 de las 19 posibles.

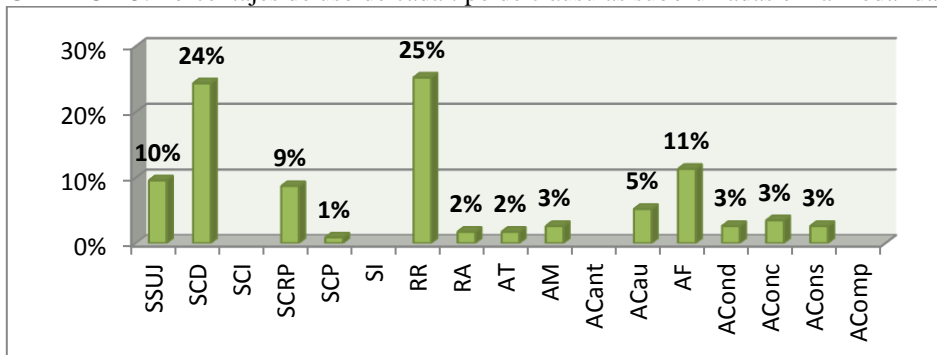
TABLA 9. Producción de cláusulas subordinadas en la modalidad escrita de licenciatura.

SUJETO	SSUJ	SCD	SCI	SCRCP	SCP	SI	RR	RA	AT	AM	ACant	ACau	AF	ACond	AConc	ACons	AComp	diversidad = 6	más usada
1LicFE	3			1								1			1			4	SSUJ
2LicFE	1	3					5	1		1			2					6	RR
3LicFE		2		1			3						1	1				5	RR
4LicFE	2	3		2	1		5	1	1			1	1	1	1	1		12	RR
5LicFE		3					3		1				1					4	SCD/RR
1LicME	2	1					3			1		1	1					6	RR
2LicME	2	4		1			4							1				5	SCD/RR
3LicME	1	5		1						1		2	2			2		7	SCD
4LicME		2		1			2					1	4		1			6	AF
5LicME		5		3			4						1		1			5	SCD
SUMA TOTALES	11	28	0	10	1	0	29	2	2	3	0	6	13	3	4	3	0		

Además, en esta modalidad, el tipo de subordinada más utilizado fue, nuevamente, la relativa restrictiva (RR) con 29 oraciones. Le siguieron la subordinada de complemento directo (SCD) con 28 menciones, las adverbiales finales (AF) con 13, las subordinadas de sujeto (SSUJ) con 11 y las oraciones de complemento de régimen (SCRCP) con 10. Cabe destacar que, aunque no en el mismo orden de frecuencias, se repitieron los subtipos de subordinadas más utilizados en ambas modalidades.

Como ya se ha explicado, los resultados confirman las aseveraciones de Gutierrez-Clellen (1994) y Nippold (2005) en cuanto al aumento de las relativas conforme a la edad. Por otra parte, se pudo observar que en ambas modalidades hubo un porcentaje importante de subordinadas sustantivas en función de objeto directo (24% en discurso escrito y 16% en el oral). Este tipo de subordinada está caracterizado, según Alarcón Neve y Auza (2011), como “una estructura frecuente en la lengua” que no sólo aparece en tareas narrativas, sino en el discurso argumentativo.

GRÁFICA 5. Porcentajes de uso de cada tipo de cláusulas subordinadas en la modalidad escrita (licenciatura).



Según se puede observar en la gráfica 5, en la modalidad escrita, los estudiantes universitarios utilizaron 13 tipos de subordinadas de las 19 posibles. Si lo comparamos con los datos de los alumnos de secundaria, encontramos que también utilizaron 13. Es evidente que no hubo un incremento significativo en cuanto al tipo de subordinadas que se usan de una edad a otra. Esto nos habla de que el desarrollo sintáctico tardío, tal como asegura Nippold (2006), comparado con el preescolar, es modesto y se caracteriza por la producción de oraciones que van incrementado su extensión y complejidad. A esto hay que añadir que cerca de los siete años, los niños utilizan prácticamente la mayoría de las estructuras complejas (Gili-Gaya, 1972). En tal caso, se entiende que no aparezcan nuevas formas de subordinación, sin embargo, los jóvenes cubren más funciones del discurso y cada vez son más capaces de elegir de entre varios nexos que caracterizan a una subordinada, como se muestra a continuación.

Con respecto a lo anterior, se observa que los tipos de cláusulas más utilizadas en el discurso escrito de los jóvenes de licenciatura son diferentes a las de secundaria, tanto cualitativa como cuantitativamente. Esto es, mientras que los estudiantes de secundaria produjeron más subordinadas causales (ACau) y de relativo (RR), con un porcentaje de 24% y 18% respectivamente (consultar Gráfica 2), los universitarios concentraron 24% en las subordinadas de complemento directo (SCD) y 25% en las RR. Es importante hacer notar que en las producciones de los universitarios, el uso de ACau descendió hasta quedar en 5% y el de RR se incrementó en 7 puntos. Como ya se ha mencionado, la edad y la escolaridad influyen en la variedad de estructuras mostradas en el discurso, y aquí se ejemplifica que los estudiantes de derecho al tener mayor contacto con distintos tipos de texto, han preferido otras fórmulas para sus escritos.

Además, de los porcentajes obtenidos de las producciones escritas de licenciatura, se observa que las cláusulas menos usadas son las relativas apositivas (RA) y las adverbiales de tiempo (AT) ambas con 2%. También las adverbiales modales (AM), las adverbiales condicionales (ACau), las concesivas (AConc), las consecutivas (ACons) y las comparativas (AComp) con 3% cada una. Este bajo porcentaje no sólo se dio en los estudiantes universitarios, sino también en los de secundaria. La diferencia, sin embargo, radica en que la producción de adverbiales de los estudiantes de secundaria corresponde a la mitad de los mayores. Esto es, mientras que los preadolescentes tienen las ACond, las AConc, las ACons con 1% cada una, los universitarios obtuvieron 3% en cada una de ellas.

TABLA 10. Ejemplos de los tipos cláusulas subordinadas más usadas por los sujetos de licenciatura (ambas modalidades).

<b>Tipo de cláusula por orden de frecuencia</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Ejemplos</b>
RR 25%*escrita	escrito	el internet nos brinda la posibilidad <i>de mantenernos actualizados</i> [2LicME <sup>6</sup> ]
RR 26%** oral	oral	hay personas <i>que sí utilizamos el internet de una forma adecuada</i> [1LicFO]
SCD 24% escrita	escrito	por lo cual solicito <i>considere este aspecto</i> [5LicFE]
SCD 16% oral	oral	espero <i>que nuestra opinión sea tomada en cuenta</i> [2LicFO]
SSUJ 10%escrita	escrito	es trascendente <i>poder entender que nos encontramos en una institución pública</i> [1LicME]
SSUJ 18% oral	oral	nos interesaría más <i>lo que la escuela puede instruirnos</i> [3LicMO]
AF 11%escrita	escrito	(...) suspender el internet <i>para que se use de una manera frecuente el uso de espacios académico</i> [1LicME]
AF 9%oral	oral	me estoy presentando ante usted con todo el respeto que se merece <i>para externarle mi opinión</i> [2LicFO]

\*Como ya se ha explicado en la tabla 8, sobre un total de 115 oraciones subordinadas.

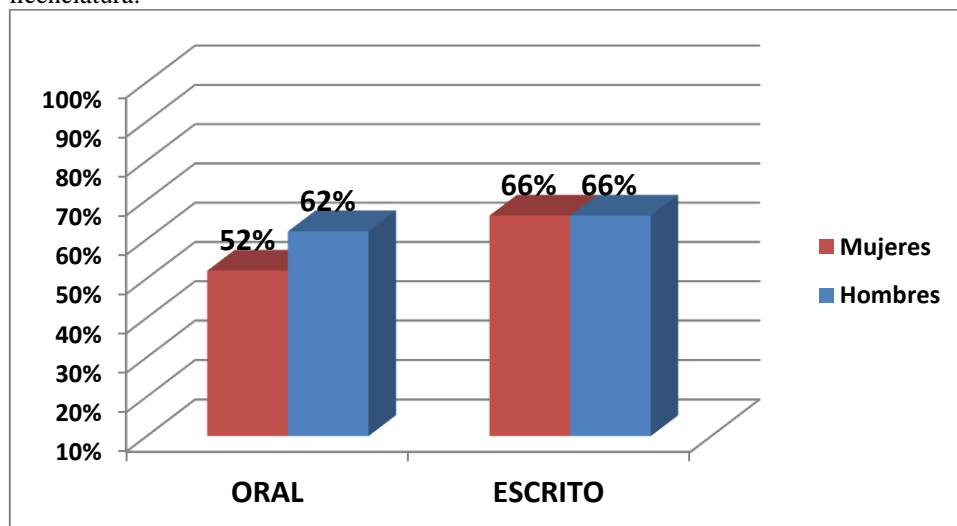
\*\* Como ya se ha explicado en la tabla 6, sobre un total de 133 oraciones subordinadas.

<sup>6</sup> Conformación de la etiqueta que identifica a cada sujeto de la muestra: 1...5 (orden en que se registró), Lic (licenciatura), F (género femenino) o M (masculino) y E (modalidad escrita) u O (oral).



### 2.3. Diferencias por género

GRÁFICA 6. Porcentajes del uso total de subordinadas de acuerdo al género de los sujetos de licenciatura.



En esta comparación, se encontró que, en la modalidad escrita, tanto mujeres como hombres subordinaron al mismo nivel, reflejando que, quizá, la naturaleza de la tarea formal motiva el uso de un mismo tipo de estructuras. Como ya se explicó en el marco teórico, Calsamiglia y Tusón (2007) afirman que en ámbitos como el administrativo y el jurídico los textos siguen fórmulas fijas que se aplican según sea el caso. Además, según las mismas autoras, si el registro es más formal o culto, tiene más complejidad sintáctica, lo que explicaría el porcentaje más alto del escrito sobre el oral. A esto hay que añadir la tendencia general de los textos escritos de hacer caber la mayor cantidad de cosas posibles en una sola oración (Blanche-Benveniste, 1998).

En cambio, en la oralidad, los hombres de licenciatura tienen 10 % más en su producción de subordinadas que las mujeres, y si se compara con lo encontrado en los alumnos de secundaria en la misma modalidad, se tiene que también los niños subordinaron más. Esto muestra una tendencia a comprobar con los resultados del grupo control, según se verá más adelante. Aunque los estudios de Nippold (2005) en cuanto al desarrollo de la sintaxis afirman que continúa su desarrollo a través de la adolescencia sin diferencias notables entre ambos géneros.

### 3. Datos totales de la producción de cláusulas subordinadas en la muestra de Maestría

A continuación se presentan los datos obtenidos en las muestras del grupo control, integrado por estudiantes de segundo año de maestría, que en su conjunto no superaban los 30 años. Como ya se ha explicado en la metodología, a diferencia de los otros dos grupos, este solo está conformado por cinco sujetos: tres hombres y dos mujeres.

Además de exponer los resultados encontrados en el discurso argumentativo de estos participantes, se estará realizando una comparación constante con los otros dos grupos de edad abordados en esta investigación: secundaria y licenciatura.

#### 3.1. Datos de la modalidad oral

TABLA 11. Totales de la modalidad oral de las muestras de maestría.

SUJETO	Total cláusulas	Total de subordinadas	Porcentaje
1MasFO	24	17	71%
2MasFO	27	13	48%
1MasMO	17	13	76%
1MasMO	24	15	63%
1MasMO	34	21	62%
<b>SUMA TOTAL</b>	<b>126</b>	<b>79</b>	<b>63%</b>

Las muestras orales revelan una subordinación del 63% sobre un total de 126 oraciones. Estos datos no contradicen la tendencia porcentual encontrada en las demás edades ya que, en general, los tres grupos, tanto en oral como en escrito, han estado dentro del rango de que va del 60 al 69% en la cifra de subordinación (excepto la modalidad oral de licenciatura, donde fue de 56%). De este modo, resulta interesante la comparación, ya que permite establecer un marco que probablemente caracteriza el discurso argumentativo de la adolescencia y la juventud temprana.

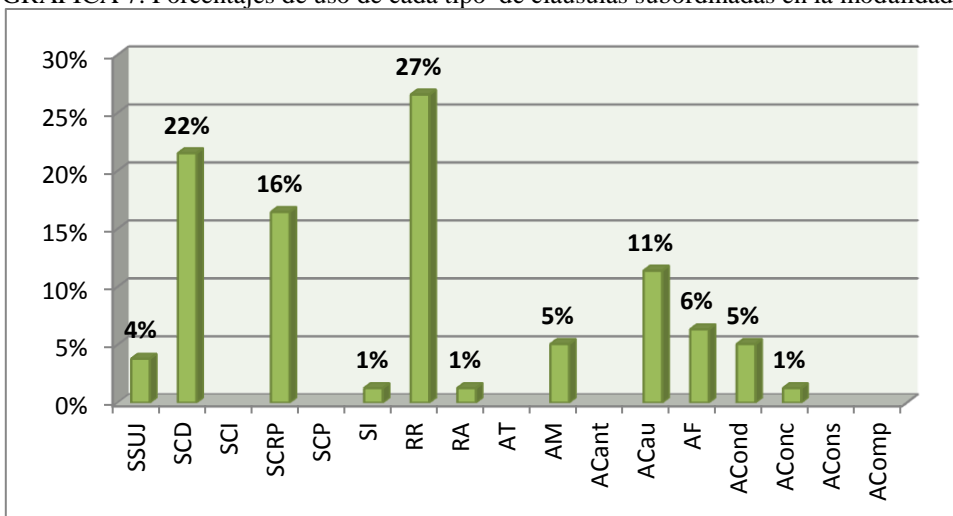
TABLA 12. Producción de cláusulas subordinadas en la modalidad oral de maestría.

SUJETO	SSUJ	SCD	SCI	SCRP	SCP	SI	RR	RA	AT	AM	ACant	ACau	AF	ACond	AConc	ACons	AComp	diversidad=6.2	más usada
1MasFO		6		1			5					2		3				5	SCD
2MasFO		3		3			4					2	1					5	RR
1MasMO	1	4		3			2			2			1					6	SCD
1MasMO		2		3		1	1					4	3		1			7	ACau
1MasMO	2	2		3			9	1		2		1		1				8	RR
SUMA TOTAL	3	17	0	13	0	1	21	1	0	4	0	9	5	4	1	0	0		

En esta modalidad, los estudiantes de maestría mostraron preferencia por la oraciones restrictivas de relativo (RR), que utilizaron en 21 ocasiones, seguidas de las subordinadas en función de objeto directo (SCD) con 17 y las subordinadas de complemento de régimen preposicional (SCRP) con 13. Finalmente, se encontraron 9 cláusulas adverbiales causales.

En promedio, la diversidad de uso de subordinadas fue de 6.2 por participante. Es decir, de los 19 tipos disponibles, cada estudiante se concentró en casi siete. Este promedio es un poco más alto que los porcentajes de secundaria y licenciatura (ambos con 5.5 en esta modalidad) y confirmaría los hallazgos de Nippold (2007b) en relación a la incidencia de las cláusulas subordinadas ya que los adultos superaron a los preadolescentes en extensión y complejidad, aunque es necesario hacer notar que hubo diferencias individuales.

GRÁFICA 7. Porcentajes de uso de cada tipo de cláusulas subordinadas en la modalidad oral de maestría.



En la gráfica número 7 queda de manifiesto que las relativas restrictivas y las subordinadas de complemento directo son las más utilizadas por los tres grupos de edad. Lo que, por un

lado, confirma la tendencia de los resultados de Nippold (2005) quien indica que la producción de cláusulas relativas, en lenguaje oral, se incrementa por el factor edad. Se piensa que la razón para esto reside en la complejidad del discurso argumentativo, puesto que los estudiantes tienen no sólo que fundamentar sus opiniones, sino defenderlas en la medida de lo posible, explicando a fondo sus propiedades. Recuérdese que una de las propiedades de las oraciones de relativo es caracterizar o restringir la extensión semántica del antecedente (Gómez Manzano, 2002). Así, mientras que los alumnos de secundaria mostraron una producción mayor de causales sobre las otras subordinadas, los estudiantes de licenciatura y maestría utilizaron más relativas sugiriendo que después de proporcionar un argumento lo precisaban o lo explicaban con más detalle. De este modo, lograron un discurso más rico y efectivo, a diferencia de los pre-adolescentes.

Se observó que además de las relativas, hubo un aumento de subordinadas sustantivas -de complemento directo, principalmente- en los textos orales de estos jóvenes, en comparación con los estudiantes de secundaria. Este dato contradice los hallazgos de Nippold (2005) quien en el mismo estudio encontró que la producción de cláusulas nominales y adverbiales permanece estable entre los 7-8 años y la adultez temprana. Los estudios en español revelan que las sustantivas de complemento directo son “una estructura frecuente en la lengua” (Alarcón Neve y Auza, 2011), por lo cual se considera que su desarrollo también se da de manera gradual en la modalidad oral.

Por otro lado, este grupo utilizó 11 tipos de cláusulas subordinadas de las 19 disponibles, un poco menos en comparación con las encontradas en las tareas de secundaria y licenciatura (13 y 14 tipos, respectivamente). Se piensa que esto pudo darse debido a dos factores: el primero, la formalidad del discurso que tenían que elaborar obligó a los estudiantes de maestría a ceñirse a ciertas estructuras que consideraron típicas; y el segundo está relacionado con que en este grupo hay sólo cinco sujetos y no diez como en los otros.

Por otro lado, si se compara lo que el grupo de maestría ha realizado frente a los otros dos grupos en términos de la cantidad de subordinadas por sujeto, tenemos que el promedio fue:

Secundaria oral	10.9
Licenciatura oral	13.3
Maestría oral	15.8

Como se puede ver, la media de producción de subordinadas de cada sujeto se incrementó gradualmente, resultando superior en maestría. Esto obedece, como ya se ha comentado previamente a que el desarrollo cognitivo y la escolaridad influyen de manera importante en las habilidades del discurso (Nippold, 2005).

### 3.2. Datos de la modalidad escrita

TABLA 13. Totales de la modalidad escrita de las muestras de maestría.

SUJETO	Total cláusulas	Total de subordinadas	Porcentaje
1MasFE	21	14	67%
2MasFE	21	10	48%
1MasME	23	18	78%
2MasME	32	19	59%
3MasME	31	17	55%
<b>SUMA TOTAL</b>	<b>128</b>	<b>78</b>	<b>61%</b>

El porcentaje de uso de oraciones complejas en los textos escritos de los estudiantes de maestría fue levemente inferior al nivel oral y se destaca que los textos generados por este grupo, tanto orales como escritos, presentaron características muy formales en su estructura (consúltese el anexo 1). Por ejemplo, en las siguientes oraciones hubo, por parte de los adultos, un claro dominio del tono utilizado hacia el receptor (tenían que persuadir al director de su escuela) lo que deja ver que hay un apropiamiento de las formas de ese tipo de discurso. No sólo eso, también son muy diferentes entre sí en cuanto a vocabulario, estructura y estilo:

- a. *La solución no radica en cancelar el acceso a este medio de comunicación, sino en dar las herramientas idóneas a los alumnos para que saquen mayor provecho de ella en consecuencia con sus actividades de estudio [2MasME].*

- b. *En mi opinión pues estoy en contra de que quiten el internet porque a veces si es muy necesario, podríamos acudir a la biblioteca pero a veces no encontramos la información muy actualizada como en internet [4SecFE].*

Además, se observa que la extensión de las oraciones y la explicación de los argumentos es diferente a lo que presentaron los alumnos de secundaria. Este hecho puede explicarse por el contacto que los adultos han tenido no sólo con situaciones formales, sino con textos de diversos tipos a lo largo de su vida, lo que les permitiría apropiarse de ciertas estructuras. De este modo, se corrobora que tanto en lenguaje oral como en el escrito, el desarrollo sintáctico tardío comparado con el preescolar aunque es modesto, se caracteriza por la producción de oraciones que van incrementado su extensión y complejidad (Nippold, 2006).

TABLA 14. Producción de cláusulas subordinadas en la modalidad escrita de maestría.

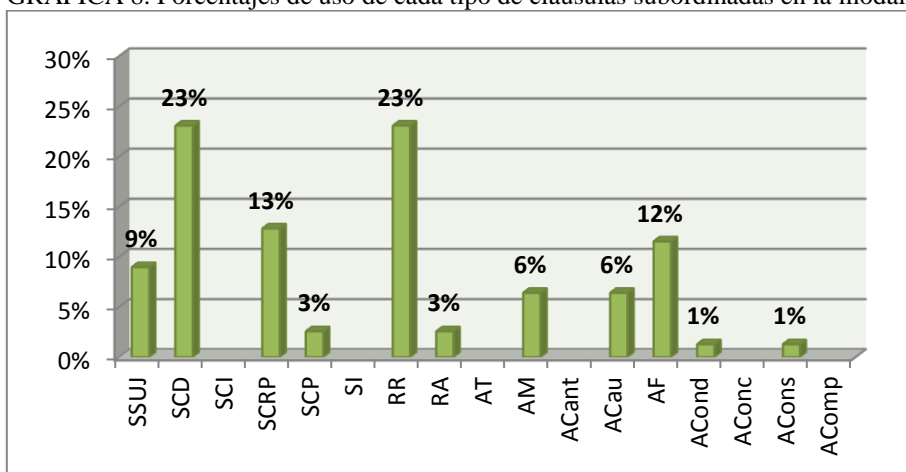
SUJETO	SSUJ	SCD	SCI	SCRP	SCP	SI	RR	RA	AT	AM	ACant	ACau	AF	ACond	AConc	ACons	AComp	diversidad= 6.8	más usada
1MasFE	1	3		2			3			1		3	1					7	
2MasFE	2	1		1			4						2					5	RR
1MasME		5		1			5	1		2		1	3					7	SCD/RR
2MasME	3	5		2	2		2	1				1	2			1		9	SCD
3MasME	1	4		4			4			2			1	1				6	
SUMA TOTAL	7	18	0	10	2	0	18	2	0	5	0	5	9	1	0	1	0		

Las cláusulas más utilizadas en los escritos fueron las RR y las SCD, con 18 unidades cada una, seguidas de las SCRП con 10 y de las AF con 9. Se destaca que los tres primeros tipos, fueron también los más utilizados en la modalidad oral de estos jóvenes. Con esto se reconoce que también en el desarrollo sintáctico de los escolares mexicanos las oraciones de relativo pasan por un curso más prolongado de desarrollo (Nippold 2005), aumentando gradualmente con la edad y la escolaridad.

Asimismo, esta investigación encuentra que, casi al nivel de las oraciones de relativo, las subordinadas sustantivas también sufren un incremento de acuerdo a la edad y escolaridad, reflejando así una maduración en la habilidad para utilizarlas.

Por otra parte, según se puede ver en la gráfica 8, el grupo utilizó 11 tipos de cláusulas subordinadas de las 19 disponibles, un poco menos en comparación con las encontradas en las tareas escritas de secundaria y licenciatura (13 en ambos casos). Se piensa que las posibles causas pueden ser las mismas que se discutieron en el apartado 3.1.

GRÁFICA 8. Porcentajes de uso de cada tipo de cláusulas subordinadas en la modalidad escrita de maestría.



Se considera que la producción de cláusulas subordinadas fue superior en el grupo de maestría ya que, aunque no se tuvo una muestra de 10 participantes, si comparamos las medias de lo realizado por ellos y lo encontrado en los otros grupos se tiene que:

Secundaria escrito    9.8  
 Licenciatura escrito    11.5  
 Maestría escrito    15.6

Estos promedios no coinciden con los resultados que Nippold reportó en 2005, donde afirma que, sorprendentemente, los niños de 11 años actúan al nivel de los adultos en términos del índice de subordinación. Debe recordarse, al respecto, que estos estudios miden el desarrollo sintáctico de sujetos angloparlantes y que si bien pueden mostrar una pauta de desarrollo a seguir, no significa que puedan ser corroborados.

Al igual que en la modalidad oral, la producción de subordinadas por sujeto fue incrementándose gradualmente. Sin embargo, los promedios de los textos orales fueron

ligeramente mayores a los escritos en los tres grupos. Mostrando de esta manera que además del desarrollo cognitivo que viene con la edad, es importante el contacto con textos escritos.

TABLA 15. Ejemplos de los tipos cláusulas subordinadas más usadas por los sujetos de maestría (ambas modalidades).

<b>Tipo de cláusula por orden de frecuencia</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Ejemplos</b>
RR 23%*escrita	escrito	la causa generadora <i>que lo ha llevado a tomar esta determinación tan radical</i> [1MasME <sup>7</sup> ]
RR 27%**oral	oral	una de las ventajas <i>que nosotros los alumnos y ustedes los académicos obtienen de una herramienta como esta</i> [2MasFO]
SCD 23% escrita	escrito	cabe aclarar <i>que una actividad democrática requiere de la participación de toda la comunidad</i> [2MasME]
SCD22% oral	oral	le propongo como alternativa <i>incentivar la investigación con actividades como el acompañamiento a los estudiantes</i> [3MasMO]
SCR13% escrita	escrito	lo invito <i>a tomar en cuenta las opiniones de esta comunidad</i> [2MasFE]
SCR16% oral	oral	estoy enterada <i>de que usted pretende quitar el servicio de internet</i> [1MasFO]
AF 12% escrita	escrito	incentivar la investigación con espacios <i>para que los estudiantes colaborem en proyectos con los profesores</i> [3MasME]
AF 6% oral	oral	orientar al estudiante <i>a que sepa trabajar con ella (el internet)</i> [2MasMO]

\*Como ya se ha explicado en la tabla13, sobre un total de 78 oraciones subordinadas.

\*\* Como ya se ha explicado en la tabla 11, sobre un total de 79 oraciones subordinadas.

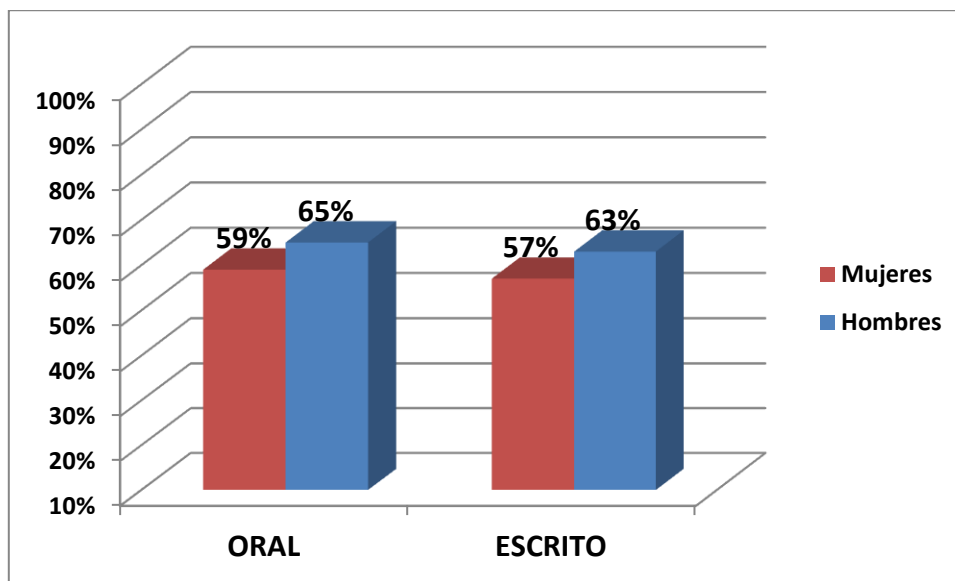
En síntesis, los datos de los textos escritos de los tres niveles trabajados en esta investigación arrojan que el uso de oraciones complejas aumenta con la edad, no sólo en términos de longitud, sino en cantidad (Nippold, 2006; Gutierrez-Clellen, 1994).Al respecto, considérense los ejemplos de la tabla 15.

<sup>7</sup> Conformación de la etiqueta que identifica a cada sujeto de la muestra: 1...5 (orden en que se registró), Mas (maestría), F (género femenino) o M (masculino) y E (modalidad escrita) u O (oral).



### 3.3. Diferencias por género

GRÁFICA 9. Porcentajes del uso total de subordinadas de acuerdo al género de los sujetos de maestría.



Como ya se ha explicado en los apartados 1.3 y 2.3 de esta discusión de resultados Nippold (2005) encontró que para ambos géneros la sintaxis continua su desarrollo a través de la adolescencia e incluso hasta la juventud temprana (20 -29 años) y que permanecía estable en la edad madura (40-49). Además, los datos corroboran que las características del discurso argumentativo exigen ciertos tipos de estructuras. De esta manera, hay evidencia que sugiere que ciertos tipos de preguntas pueden provocar diferentes tipos de cláusulas subordinadas (Nippold, 2007b).

Sin embargo, en ambas modalidades los hombres superaron en porcentaje de subordinación a las mujeres, aunque apenas en 5 puntos porcentuales. Al respecto, es necesario apuntar que si bien se hizo la comparación en porcentajes a partir de la propia producción de las dos mujeres y los tres hombres, debe tenerse en cuenta lo que puede afectar el reducido número de participantes y la diferencia en cantidad para cada género.

## V. CONCLUSIONES

Después de presentar los gráficos y el análisis de las muestras obtenidas de los tres grupos de edad y escolaridad, en este capítulo se explicará la relación que los resultados guardan con las hipótesis y las preguntas realizadas al principio del trabajo.

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

Por otra parte, el carácter argumentativo de las muestras ha revelado que, dependiendo de la edad, es difícil apropiarse de cierto tipo de discurso, sobre todo si no se está en contacto frecuente con distintos tipos de textos.

Asimismo, se piensa que los textos escritos del grupo de preadolescentes y adolescentes presentan algunos problemas para deslindarse de los rasgos característicos de la oralidad, dando como resultado argumentaciones incompletas o redundantes sobre el mismo tema. En cambio, sólo en el grupo control, las diferencias encontradas entre la modalidad oral y la escrita son “normales” si consideramos que son dos códigos con estructuras propias (Blanche-Benveniste, 1998) que dependen del contexto.

En cuanto a las respuestas que el análisis proporcionó a las preguntas principales planteadas en el capítulo V se tiene que:

- Para la primera pregunta: *¿existen cambios significativos en el uso de la subordinación dentro de textos argumentativos evidenciados por edad?*, se puede afirmar que el promedio de producción de cláusulas subordinadas por sujeto fue incrementándose gradualmente. Mientras que en la modalidad oral de secundaria fue de 10.9 y en licenciatura fue de 13.3,

el promedio de maestría quedó en 15.8. De igual manera, en los textos escritos en los que la progresión fue: 9.8 >11.5 >15.6. Al respecto, se considera que este aumento en el uso de subordinadas está relacionado con el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Es decir, mientras los alumnos de secundaria están iniciando la *etapa de las operaciones formales* (Piaget, 1972), en la que incrementarán su habilidad al manejar el pensamiento abstracto, los estudiantes universitarios ya tienen más experiencia en el pensamiento hipotético-deductivo

- En cuanto a la segunda pregunta: *¿cuáles son las diferencias que se observan entre los textos orales y escritos del grupo de secundaria y el de licenciatura respecto del uso de las oraciones subordinadas?*, se puede señalar que en el discurso oral, mientras los alumnos de secundaria producen más oraciones dependientes de una principal que principales; los jóvenes de licenciatura tienen una producción casi igual de cláusulas principales y cláusulas subordinadas. En cambio, en la modalidad escrita, los universitarios subordinaron más que los de secundaria. (Compárense los promedios expuestos en la respuesta anterior)

- Sobre la cuestión: *¿existen cambios significativos en el uso de la subordinación dentro del discurso oral al discurso escrito en cada uno de los grupos?*, se comprobó con los resultados que no es en lo escrito, sino en lo oral, donde existe una diferencia de subordinación de un grupo a otro de 10 puntos porcentuales (69% secundaria, 56% licenciatura).

- Para la cuarta pregunta, *¿existe diferencia de uso, tanto cualitativa como cuantitativa, de subordinación?*, en comparación con el grupo control; se tiene que la cantidad de subordinadas en el discurso argumentativo se incrementa con la edad y el lugar de la cláusula subordinada adverbial -la más utilizada por los estudiantes de secundaria- cede su lugar a otros tipos de construcciones como la relativa restrictiva, la sustantiva de complemento directo y de sujeto. Esto es, en lugar de centrarse en la descripción de circunstancias, se describen a detalle los otros sintagmas de la cláusula.

A continuación, se revisarán las respuestas que el análisis brinda a las preguntas específicas planteadas para la investigación:

- *¿Qué tipo(s) de subordinación(es) es el más frecuente en los discursos argumentativos de los niños de 1° de secundaria?*

En la modalidad oral, las estructuras preferidas tienen el siguiente orden de frecuencia: adverbiales causales, relativas y sustantivas de sujeto y de complemento directo. En la escrita: las estructuras anteriores en el mismo orden de frecuencia.

- *¿Qué tipo(s) de subordinación(es) es el más frecuente en los discursos argumentativos de los universitarios?*

En la modalidad oral, el orden de frecuencia fue: relativas, sustantivas de complemento directo, de sujeto y de complemento de régimen preposicional. Y en los textos escritos, los mismos tipos de cláusulas en el mismo orden.

- Comparando textos orales y escritos *¿qué tipo de subordinación es el más frecuente?*

Los estudiantes de secundaria mostraron el mismo tipo de subordinada como la más frecuente en ambas modalidades: las adverbiales causales. Mientras que los alumnos de licenciatura muestran a las oraciones de relativo como las más frecuentes tanto en la oralidad como en la escritura. Es importante destacar que no hay variación en el tipo de cláusula al cambiar de una modalidad a otra.

- *¿Cambia la frecuencia y/o la variedad del tipo de subordinación debido al factor edad?*

Sí. Como ya se ha mencionado, la frecuencia de las subordinadas aumenta conforme la edad es mayor. En cuanto a la variedad, las relativas aparecen como estructura preferida de los estudiantes de licenciatura y maestría, no así de los de secundaria. Aunque esto no quiere decir que no las hayan usado. La variedad de oraciones subordinadas utilizadas se mantiene entre los adolescentes (13 y 14 de secundaria a licenciatura). Sin embargo, hubo una disminución de esta en el grupo control (11 tipos utilizados en total). Cabe señalar que, si bien esta variación representa las estructuras utilizadas por el conjunto de sujetos, es diferente el promedio individual de uso de ellas. Esto es, los chicos de secundaria utilizaron

cada uno, un promedio de 5.2 tipos de subordinadas en la modalidad oral y 5.5 en la escrita. Mientras que los jóvenes de licenciatura 5.5 en lo oral y 6.2 en lo escrito. Finalmente, los estudiantes de maestría revelan un mayor dominio de la sintaxis compleja al lograr 6.2 de promedio de uso individual en lo oral y 6.8 en lo escrito.

*-¿Cambia la frecuencia y/o la variedad del tipo de subordinación debido a la modalidad?*

Sí. La frecuencia cambia, no la variedad. Esto es, la frecuencia de uso de subordinadas es mayor en la modalidad oral, no así en la escrita. Sin embargo, los tres grupos analizados mostraron preferencia por el mismo tipo de cláusulas subordinadas en sus dos textos.

*- ¿Son diferentes los datos de la subordinación de los grupos de secundaria y licenciatura en comparación con el grupo control?*

Sí. Aunque el porcentaje de subordinación se mantiene dentro del 60%, en términos de complejidad y claridad del discurso, así como de formalidad, los miembros del grupo control adelantan notablemente a los de secundaria y en pocos aspectos, a los de licenciatura.

Al contestar estas preguntas, se pone de manifiesto que el discurso persuasivo es considerado un reto aun en la edad adulta, debido a la necesidad de anticipar y replicar argumentos. Por lo tanto, es lógico que tenga un lento y prolongado curso de desarrollo, influenciado por la base de conocimientos del escritor, flexibilidad de pensamiento y la competencia que tenga sobre la sintaxis compleja y el léxico literario (Nippold, 2007a). Estas herramientas son adquiridas en la escuela mediante el contacto con textos escritos de distintos tipos y la práctica periódica de la escritura. Es por esta razón que para los alumnos de secundaria fue más difícil construir una carta formal que fuera diferente de su discurso oral.

Para la comprobación de la primera hipótesis de este trabajo: *El porcentaje de uso de las oraciones subordinadas será mayor en los textos argumentativos del grupo de jóvenes universitarios que en los del grupo de pre-adolescentes*, la presente investigación encontró que, efectivamente, los estudiantes de maestría mostraron un mayor número en el

porcentaje de uso de subordinadas que los demás grupos. Por su parte, los alumnos de licenciatura, mostraron un número mayor en el porcentaje de subordinación que los de secundaria, pero menor en comparación con el grupo control. Estos datos revelan una complejidad creciente de pensamiento ponderada por el discurso argumentativo que, como ya se ha explicado, pide a los hablantes sacar de sus fuentes cognitivas y lingüísticas un discurso menos simple, evidenciando un grado más alto de competencia sintáctica (Nippold, 2006).

En la segunda hipótesis: *La variedad de cláusulas subordinadas será mayor en los textos argumentativos de los jóvenes universitarios que en los textos de los pre-adolescentes, debido a que el grupo de universitarios mostrará un discurso más elaborado tanto en la modalidad oral como en la escrita*, se demostró que no fue así. En términos numéricos solamente los jóvenes de maestría mostraron una variedad de 11 tipos de cláusulas en ambos discursos, comparadas con las 13 y 14 de secundaria y licenciatura. Sin embargo, sus discursos fueron más extensos, más coherentes y más complejos que los otros. Es decir, mostraron una mayor flexibilidad de pensamiento y generaron y justificaron distintas ideas para defender sus opiniones, aun sin utilizar la mayoría de las estructuras subordinantes.

Es importante resaltar que, en cuanto al manejo del discurso argumentativo, los textos escritos del grupo control mostraron una superioridad notable sobre los otros dos. Al respecto, debe recordarse que la habilidad de escribir correctamente pide un discurso menos simple (Nippold, 2006), lo que determina que la sintaxis utilizada sea mucho más elaborada que en una conversación normal. A su vez, esta creciente complejidad se basa en el trabajo que se haga con el lenguaje dentro de las prácticas y contextos discursivos correspondientes. De ahí que la aseveración “escribir es uno de los ‘métodos’ más poderosos para aprender” (Carlino, 2005) tome importancia crucial tanto en el estudio como en la enseñanza del discurso argumentativo, ya que el éxito de los escritos en la vida universitaria depende, en cierta forma, de los conocimientos previos y de la práctica realizada en etapas anteriores.

Los resultados obtenidos de este trabajo muestran el estado de desarrollo sintáctico en que se encuentra el discurso argumentativo de tres grupos de edad y se espera que contribuyan a crear aplicaciones en el campo docente destinadas a mejorar la eficiencia de los textos argumentativos en los adolescentes y adultos.

Por ello, destacamos la importancia de que la docencia de la lengua materna se adapte a los nuevos contextos, ya que las prácticas del discurso evolucionan junto a otras condiciones sociales y, por lo tanto, el análisis crítico de este “necesariamente enfrentará nuevos desafíos relacionados con prácticas cambiantes” (Van Emeren, 2000). Es aquí, donde la aportación de una perspectiva distinta, como la de este trabajo, ayuda a la comprensión global y tratamiento del problema.

## BIBLIOGRAFÍA

Aissen, J. (2006). *Taller sobre la Complementación*. Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social-Sureste. [Volante del taller]

Alarcón Neve, L., Guzmán Molina, M. y Jackson-Maldonado, D. (2011). Cohesión anafórica en cuentos generados por niños mayores y adolescentes. En K. Hess, S. Vernon, G. Calderón, y M. Alvarado (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Alvarado, M., Calderón, G., Hess, K. y Vernon, S. (2011). Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En K. Hess, S. Vernon, G. Calderón, y M. Alvarado (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Armon-Lotem, S. (2005). The acquisition of subordination: from preconjunctivals to later use. En D. Ravid y H. Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development. Essays in honor of Ruth A. Berman*. USA: Kluwer Academic Publishers.

Auza Benavides, A. y Alarcón Neve, L. J. 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.), *Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL. Obras Colectivas de Humanidades*. Núm. 28. España: Universidad de Alcalá.

Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.

Barriga, R. (2011). Del diálogo a la argumentación. Entre discursos y ejercicios en los libros del enfoque comunicativo. En R. Barriga (Ed.), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela: una fotografía de los libros del español del enfoque comunicativo*. México: El Colegio de México-CELE.

Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales: teoría y práctica*. Barcelona: Eumo-Ocatedro.

Berman, R. A. (Ed.), (2004). *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins.

Berman, R. A. y Slobin, D. (Eds.), (1994). *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New York: Lawrence Erlbaum.

Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.



Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un “código”. En Ferreiro, E. (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Calderón Guerrero, G. y Hess, K. (Eds.), (2010). *El reto de la lengua escrita en la escuela*. México: FUNDAp.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Di Tullio, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.

Francis, N. (2001). Complejidad sintáctica, ¿competencia lingüística o competencia discursiva? Análisis de narrativas infantiles orales y escritas. En *Memorias del V Encuentro Internacional de Lingüística*. Pp. 15-38. México: UniSon.

Gili-Gaya, S. (1972). *Estudios de lenguaje Infantil*. Barcelona: Vox.

Godínez, E. M. (2010). *El desarrollo argumentativo en la adolescencia*. Tesis de maestría no publicada. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro. México.

Gómez Manzano, P., Cuesta, P., García-Page, M. y Estévez, A. (2002). *Ejercicios de gramática y expresión con nociones teóricas*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Gutierrez-Clellen, V. y Hofstetter, R. (1994). Syntactic complexity in spanish narratives: a developmental study. En *Journal of Speech and Hearing Research*. Volume 37. Pp. 645-654.

Gutierrez-Clellen, V. (1998). Syntactic skills of spanish-speaking children with low school achievement. En *Language, speech, and hearing services in schools*. Vol. 29. Pp 207–215.

Hess, K. (2011). El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes. En K. Hess, S. Vernon, G. Calderón, y M. Alvarado (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE.

López Oros, M. y Teberosky, A. (1998). La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas. En *Infancia y Aprendizaje*. Pp.75-92.

Miller, J. y Weinert, R. (2002). Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Nippold, M. (2006). Language development in school-age children, adolescents, and adults. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Vol. 6. Art. 852. UK: Elsevier Publishing.

Nippold, M. (2007a). *Later language development: school-age children, adolescents and young adults*. Texas: Pro-Ed.

Nippold, M. (2007b). Peer conflict explanations in children, adolescents, and adults: examining the development of complex syntax. En *American Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 16. Pp. 179 –188.

Nippold, M. (2009). Syntactic development in adolescents with a history of language impairments: a follow-up investigation. En *American Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 18. Pp. 241–251.

Nippold, M. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: a study of syntactic, semantic, and pragmatic development. En *Language, speech, and hearing services in schools*. Vol. 36. Pp. 125-138.

Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Papalia D., Wedekos, S. y Dskin, R. (2004). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.

Peón, M. y Rojas-Drummond, S. (2011). La promoción de habilidades argumentativas en niños de primaria. En R. Barriga (Ed.), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela: una fotografía de los libros del español del enfoque comunicativo*. México: El Colegio de México-CELE.

Pérez Álvarez, B. E. (2010). Transformaciones estructurales entre el habla y la escritura. En I. Contreras y A. D. García Collino (Eds.), *Escritos sobre oralidad*. México: Universidad Iberoamericana.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Trad. María Teresa Cevasco. Buenos Aires: Paidós.

Pontecorvo, C. (2002). Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien”? En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Ravid, D. (2005). Emergence of linguistic complexity in later language development: evidence from expository text construction. En D. Ravid y H. Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development. Essays in honor of Ruth A. Berman*. USA: Kluwer Academic Publishers.

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Madrid: Espasa-Calpe.

Sebastian, E. y Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En R. A. Berman (Ed), *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.

Strömquist, S. (2004). Writing the frog story. Developmental and cross-modal perspectives. En S. Strömquist y L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative: Vol. 2. Typological and contextual perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Tallerman, M. (1998). *Understanding syntax*. New York: Arnold.

Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins. Pp 233-247.

Van Emeren, F., Grootendorst, R., Jackson, S. y Jacobs, S. (2000). Argumentación. En T. A. van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

## ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS y GRÁFICAS

CUADRO 1. Clasificación de las oraciones subordinadas según Ángela Di Tullio

CUADRO 2. Clasificación de las oraciones subordinadas según información del Manual de la RAE

CUADRO 3. Clasificación de las oraciones subordinadas según información de Gómez Manzano

CUADRO 4. Clasificación de las cláusulas subordinadas que se utilizará en esta investigación.

CUADRO 5. Tipos de las subordinadas con su etiqueta de clasificación.

TABLA 1. Totales de la modalidad oral de las muestras de secundaria

TABLA 2. Producción de cláusulas subordinadas en la modalidad oral de secundaria.

TABLA 3. Totales de la modalidad escrita de las muestras de secundaria

TABLA 4. Producción de cláusulas subordinadas en la modalidad escrita de secundaria.

TABLA 5. Ejemplos de los tipos cláusulas subordinadas más usadas por los sujetos de secundaria (ambas modalidades).

TABLA 6. Totales de la modalidad oral de las muestras de licenciatura

TABLA 7. Producción de cláusulas subordinadas en la modalidad oral de licenciatura.

TABLA 8. Totales de la modalidad escrita de las muestras de licenciatura

TABLA 9. Producción de cláusulas subordinadas en la modalidad escrita de licenciatura

TABLA 10. Ejemplos de los tipos cláusulas subordinadas más usadas por los sujetos de licenciatura (ambas modalidades).

TABLA 11. Totales de la modalidad oral de las muestras de maestría.

TABLA 12. Producción de cláusulas subordinadas en la modalidad oral de maestría.

TABLA 13. Totales de la modalidad escrita de las muestras de maestría.

TABLA 14. Producción de cláusulas subordinadas en la modalidad escrita de maestría.

TABLA 15. Ejemplos de los tipos cláusulas subordinadas más usadas por los sujetos de maestría (ambas modalidades).

GRÁFICA 1. Porcentajes de uso de cada tipo de subordinadas en la modalidad oral de secundaria

GRÁFICA 2. Porcentajes de uso de cada tipo de subordinadas en la modalidad escrita de secundaria

GRÁFICA 3. Porcentajes del uso total de subordinadas de acuerdo al género de los sujetos de secundaria.

GRÁFICA 4. Porcentajes de uso de cada tipo de subordinadas en la modalidad oral de licenciatura.

GRÁFICA 5. Porcentajes de uso de cada tipo de subordinadas en la modalidad escrita (licenciatura).

GRÁFICA 6. Porcentajes del uso total de subordinadas de acuerdo al género de los sujetos de licenciatura.

GRÁFICA 7. Porcentajes de uso de cada tipo de subordinadas en la modalidad oral de maestría.

GRÁFICA 8. Porcentajes de uso de cada tipo de cláusulas subordinadas en la modalidad escrita de maestría.

GRÁFICA 9. Porcentajes del uso total de subordinadas de acuerdo al género de los sujetos de maestría.

## ANEXO 1. Transcripciones de las muestras

### SECUNDARIA

#### Niña 1

Edad: 12:9 PRIMERO ORAL

##### Escrito:

Señor director. Buenos días. Yo opino que no quite el internet porque así no podríamos hacer las tareas trabajos e investigaciones para que no bajemos la calificación y pues en vez de bajar la calificación mejor tratar de subirla y pues si no lo quite porque nos sirve para muchas cosas y también para podernos informarnos mejor de cualquier cosa y pues estar al pendiente.

##### Oral:

Director Pues No estoy de acuerdo con que nos quiten el internet ah pues porque ahí nos encargan las tareas y yy no lo quite .... Porque si nos llegan a pedir una tarea de ahí y pues si no la llevamos este nos pueden bajar puntos también aunque también está la biblioteca verdad? para buscar pero pus si no hubiera libros ehhs pues si le diría que no, que no lo quitara o que si lo quitara pues que que nos diera libros para buscar de ahí la tareas los trabajos o cualquier información.

#### Niña 2

Edad: 12:10 PRIMERO ORAL

##### Escrito:

Señor director: No estoy de acuerdo con que usted nos quite el internet porque es una fuente importante de información que nos sirve para hacer nuestra tarea. Aunque a veces lo usamos para otras cosas. Es importante que los alumnos sigan disfrutando de ese derecho. Gracias por su atención

##### Oral:

Director, a mi no me gustaría que nos quitara [el] el internet ya que es una gran fuente en la cual [eh] investigamos tareas y incluso a veces hasta nos divertimos entonces creo que si nos quitara el internet nos quitaría algunas fuentes de información [este] y nuestras tareas o investigaciones {serian}[bueno] no serian buenas.

#### Niña 3

Edad: 12:6 PRIMERO ORAL

##### Escrito: (a favor de que quiten el internet)

Hola sociedad de alumnos me llamo A.A.L. soy de 1° A y mediante esta carta me gustaría decirles que por favor estén de acuerdo con la propuesta que nos hizo el director ya que el internet noe s bueno porque nos daña en el sentido de que son malos los señores o jóvenes que hay veces que quieren hacer una amistad con nosotros por alguna red social, tampoco deberíamos protestar porque haciendo esto sería más complicado entender que quiten el internet y como ya había comentado puede ser justo que ya no tengamos que distraernos con tanto internet porque no solo nos perjudica en secuestros, sino que nos distrae en la escuela, calificaciones, situaciones de casa entre otros por eso yo quiero hacerles entender ¡quitemos el internet!

##### Oral:

Director: Nos hace daño estar en las redes porque ahorita hay muchos señores o jóvenes que se dedican al secuestro a la delincuencia y nos perjudica.

#### Niña 4

Edad: 12:9 PRIMERO ESCRITO

##### Escrito:

Señor director: En mi opinión pues estoy en contra de que quiten el internet porque a veces si es muy necesario, podríamos acudir a la biblioteca pero a veces no encontramos la información muy actualizada como en internet. Bueno, gracias.

##### Oral:

Vengo a hablarle de la opinión de..mía sobre este lo del internet y la verdad para mi si es necesario el internet porque a veces cuando los maestros necesitan trabajos o cosas así o nosotros para buscar información recurrimos al internet de la sala de medios y si usted la quita pues no vamos a poder a ir a eso a encontrar lo que vamos a buscar y tendríamos otra opción que sería la biblioteca pero algunas veces ahí no hay lo que buscamos.

### **Niña 5**

Edad: 12:4 PRIMERO ESCRITO

#### Escrito:

Señor director. Yo me llamo S. voy en primer grado y mi punto de vista es que el internet no nos sirve porque tenemos una biblioteca es igual pero el internet es algo que solo se ocupa para ver facebook, twitter y no es lo correcto es mejor un libro.

#### Oral:

Buenos días..el internet ..este.. no nos sirve porque tenemos internet y una biblioteca entonces para qué puso una biblioteca es mejor la biblioteca y quitar las maquinas porque es igual que un libro nada más que lo bajan de un libro lo bajan de internet es mi punto de vista es mejor los libros porque los libros traen información más detallada...y el internet no, nada mas trae información que no es y si .. yo trato de que así que que seamos más porque la mayoría no lee y nada mas dice voy al internet este.. me bajo la información y la pego y ya y de cuando que es tarea, pero no el chiste es de que leamos entendamos y razonemos lo que estamos bajando y es mejor un libro porque internet no nos sirve para nada.

### **Niño 1**

Edad: 12:8 PRIMERO ORAL

#### Escrito:

Hola director. Me llamo L.A. y soy del grupo 1 b, me enteré que usted está decidido a quitar el internet en la institución, no se las razones pero quisiera saberlas. Le propondría no quitarlo porque hay alumnos que lo requieren para su estudio, sé que hay varias maneras que se les dificulta un poco y que en estos casos dice usted que lo quitaría para el uso de los libros.

No diría que no por muchas razones pero unas de ellas serian que es bueno el libro porque las personas aprenden a cómo utilizarlo e incluso encuentran información que no se encuentra en otro lado. Algunas de mis opiniones serian que deben de tomar restricciones para el uso del internet, hay alumnos que lo necesitan y es bueno para el estudio en base a la búsqueda de información, entonces, propondría que lo tomara en algunas materias, en cierto tiempo y ciertos días. Le doy las gracias por ponerme atención y que se haya tomado la molestia de leer esta carta y tenga un buen día.

#### Oral:

Director yo se que va a quitar el internet y a mí se me haría injusto porque hay cosas que necesitamos requerimos para nuestros estudios y no las obtendremos por esa parte esa parte que sería un poco más fácil que buscar en libros y que pues era opiniones de cómo de ayudar a un apuro de como tener restricciones o en este lugar si y a qué horas o en que materias.

### **Niño 2**

Edad: 12:7 PRIMERO ORAL

#### Escrito:

Señor director quería comentarle que su idea de quitar el internet no nos parece a muchos y aparte nos sirve para apoyarnos en trabajos o tareas de la misma escuela y sería bueno que usted nos apoyara y no suspenda el internet solo porque algunos no lo utilicen debidamente si no que cuando terminemos los trabajos nos dejen entrar a redes sociales o asi y que no solo la ocupáramos para eso sino, pues para hacer trabajos y tareas.

#### Oral:

Señor director este es que en parte a muchos alumnos no les parece la idea de quitar las redes sociales o el internet y aparte nos sirve a nosotros para apoyarnos en trabajos o cosas así no tanto para usarlo así en redes sociales, no quiero que lo quite, no nos parece a muchos entre ellos a miy ... pues que no me gustaría que lo quitara.

### **Niño 3**

Edad: 12:6 PRIMERO ESCRITO

#### Escrito:

Señor director le pediría de favor que no quitara el internet ya que es necesario para los niños que tienen que investigar sobre algo que les haya dejado el maestro. Una razón que tengo para que deje el internet es para los alumnos que trabajan que tienen que hacer algo sobre alguna tarea, exposición u otras cosas. Por ejemplo, yo José Antonio utilizo el internet en computación para estudiar sobre alguna cosa que haya dicho el maestro.

Oral:

Bueno a mi no me parece que lo quite por algunos alumnos que lo necesitan para sus tareas trabajos pues es algo que tengan ver investigar algunas cosas y bueno que por favor no lo quitara por por eso y bueno y por los niños que no trabajan o eso que que el maestro este más atento a a lo los niños que están realizando otras cosas y bueno llamarles a la atención y que que haga que trabajen esos niños por... que investiguen sobre la cosa que les deajo.

**Niño 4**

Edad: 12:8 PRIMERO ESCRITO

Escrito:

Señor director. Soy el alumno O.G.C.B. de 1º B, yo opino que está mal que nos quite el internet porque hay alumnos que si estamos interesados en usar el internet correctamente, y si usted quita el internet yo creo que habría un bajo rendimiento escolar en los alumnos porque hay cosas que no podemos encontrar en los libros y en cuanto a los alumnos que no lo aprovechen como se debe sean sancionados.

Oral:

Yo opino que está un poco mal de que que quite el internet porque pues hay cosas que no se pueden encontrar en los libros y yo digo que si se quitara el internet habría un bajo rendimiento para los alumnos que estén interesados y en cuanto a los alumnos que no lo aprovechen como se debe pues digo que una sanción bueno una sanción también pues ehmm ... aparte también sería malo porque hay también alumnos interesados en aprender y pues estaría mal porque si hay alumnos de buen promedio pues puede que les afecte un poco la falta de internet y pus si no?.

**Niño 5**

Edad: 12:6 PRIMERO ESCRITO

Escrito:

Estimado director yo soy M.C. me entere que usted está por quitar el internet de esta escuela porque piensa que con eso van a mejorar nuestras calificaciones y que todo sería mejor sin ello debido a que los a los alumnos de la institución le dan mal uso al internet ya que pues yo lo comprendo porque esto es frustrante para algunos pero si quitara el internet de la institución para algunos alumnos si les molestaría porque ellos lo usan bien no le dan mal uso y estarían en contra porque algunos profesores dejan tareas en equipo y de investigación aunque también se pueden usar los libros pero ya que el internet ha revolucionado la historia y se deajo de usar mucho los libros pero el internet ha sido muy bueno porque te da más información más moderna y rápido en cambio los libros te tardarías demasiado y algunas tareas son para el día siguiente y aparte los otros profesores nos dejan también tarea entonces lo recomendable sería que lo dejar pero para los alumnos que le den mal uso mandarlos a la biblioteca hasta que aprendan a darle un buen uso.

Oral:

Buenos días director yo me entere de que usted desea quitar el internet de esta institución ya que algunos alumnos le han dado mal uso al internet y pues a usted no se le hace justo de que le estén dando mal uso pero yo estaría en contra de que usted lo quite porque algunos alumnos este que no tienen la manera de acceder al internet fuera de la escuela este le dan un buen uso y este ... lo usan para trabajos que los profesores dejan y luego en equipos par que este son par el dia siguiente y tenemos que buscar información y llevarla y no se me haría justo que lo quitara porque no se me hace justo que las demás personas que si le dan buen uso pues pagan por lo que hacen los demás en cambio lo que se podría hacer sería que a los alumnos que no le dan buen uso pues dejarlos que ellos trabajen con libros y quitarles el internet prohibirles la entrada al internet y que ocupen el internet o sea se que sepan utilizar el internet



## LICENCIATURA

### Chica 1

Edad: 20:0 PRIMERO ORAL

#### Oral:

Buenas tardes director, bueno el motivo de mi vista es por por su petición a quitar el internet en nuestra escuela pues yo considero que lo está quitando por una causa errónea porque considero que si estamos en la escuela no tenemos esta intención de meternos a una red social si estamos conviviendo con personas entonces es como ilógico que me meta a una red social pudiendo convivir con las personas y sin embargo acepto que hay personas que lo hacen pero hay personas que si utilizamos el internet de una forma adecuada este no sé si aceptaría la opción de solo vetar esas páginas y las que usted considere que no no tienen un fin educativo y en tiempos de receso eh permitírnos el acceso a las paginas pero el internet como información pues si dejarlo permitirlo más que nada eso sería mi propuesta porque como hay gente que la utiliza para bien hay gente que la utiliza para mal y hay gente que sabe moderar eh la información con redes sociales...

#### Escrito:

Director: El motivo de mi escrito, es para hacer una petición sobre el uso de las redes sociales y el internet como medio informativo. Escuche por medio de un maestro su interés por quitar el internet completamente, debido a la molestia de los maestros por el desinterés de los alumnos en clase.

Mi petición es que no elimine la señal de internet completamente, si no que solo podría bloquear esas páginas sociales durante clase pero en tiempo libre restablecerla y en cuanto al internet como medio informativo es de gran utilidad ya que el que sabe utilizar esta herramienta puede tener un mejor rendimiento en clase y esto a la larga beneficia a esta institución escolar . Bueno por mi parte es todo, espero una pronta respuesta.

### Chica 2

Edad: 18:9PRIMERO ESCRITO

#### Oral:

Hola muy buenas tardes señor director mi nombre es A.T. yo vengo representando a x y me estoy presentando ante usted con todo el respeto que se merece para externarle mi opinión en cuanto a la decisión que ha tomado de de cancelar el internet toda la el poder entrar a cualquier sitio web en esta facultad o universidad. sinceramente voy a hablar por mi salón voy a hablar por la facultad de derecho y voy a hablar por mi persona también. En lo personal, me parece que el uso del internet es básico para cualquier tipo de aprendizaje, no solamente internet es redes sociales. A mí me parece que si solamente vemos las desventajas, las maneras de distraernos, las bueno, las distracciones en este caso, no vamos a llegar a ningún lado porque todo tiene sus pros y sus contras como todo en esta vida también podemos verle el lado amable en el caso en el que podemos buscar jurisprudencias, podemos buscar datos, noticias, biografías, este, libros, autores todo lo que pueda ser para que se torne un clase en donde el aprendizaje sea completamente efectivo porque ya..siendo sinceros los libros nos ayudan mucho pero el internet te permite un acceso a la información de una manera rápida, eficaz, algo que en una hora no podría encontrar en un libro lo puedo encontrar en un minuto en internet. Yo no me refiero a que no podamos cancelar las paginas como son fb hay programas hay modos de bloquearlas. También hay modos de desbloquearlas pero eso ya queda en la conciencia de cada alumno y va a ser mucho más complicado estar distraído en clase así que eee espero que nuestra opinión sea tomada en cuenta y muchas gracias por haberme recibido.

#### Escrito:

Director:Mi nombre es A.T., con matricula xxx, estudiante de la FD, me dirijo a ud. Respetuosamente para hacerle saber la opinión del grupo x horario matutino con motivo de su decisión en cuanto a retirar la señal inalámbrica de internet en la facultad.

Creemos que si bien el internet puede causar distracciones, refiriéndome a redes sociales, es una fuente básica de acceso a a la información, por ejemplo, en el caso de la búsqueda de jurisprudencias, leyes, datos o simplemente noticias que acontecen diariamente, que pueden apoyar en nuestro aprendizaje para tornarlo efectivo. Queremos proponerle crear redes que impidan la conexión a ciertas paginas, como lo son fb, twitter, entre otras. De verdad nos gustaría mantener un acceso a los sitios web que pueden ser productivos para nosotros.Sin más por el momento, agradezco la atención prestada a la presente.

### **Chica 3**

Edad: 18:11 PRIMERO ORAL

#### Oral:

Señor director, bueno igual y antes no podíamos considerar o sea el internet como un derecho pero ahorita ya o sea es ... en un mundo tan globalizado ya es como algo básico y si entiendo que hay cosas que te distraen como o sea en cuanto a redes sociales como podría ser el fb pero por ejemplo el twitter o sea es claro que es mmm o sea te distrae y todo pero muchísimas cosas están pasando en twitter o sea hasta revoluciones pasan por twitter entonces no.. o sea consideraría que ... más bien le pediría que considerara las paginas que está restringiendo no podría hablar de restringir todo el internet porque hay muchas cosas de las cuales nos basamos para hacer las tareas para investigar y todo entonces sí es una herramienta súper importante.

#### Escrito:

Estimado director: Por medio de la presente me dirijo a usted para mostrar mi inconformidad con respecto a la decisión que tomó acerca de restringir el internet. Pienso que hoy en día es la mayor herramienta que tenemos para informarnos y si usted lo restringe, estaría limitando nuestro conocimiento; le sugeriría que sólo restrinja las paginas que podrían ser distractoras. De antemano, gracias.

### **Chica 4**

Edad: 19:11 PRIMERO ESCRITO

#### Oral:

Señor director con todo respeto me dirijo a usted, este, bueno yo creo que el internet en la actualidad en la que vivimos es muy importante ya que nos da acceso a mucha información no solo de México sino también internacional este.. pensando en la competencia que ya se tiene tenemos que ... el suspenderlo o restringirlo sería como limitarnos a eso a esa clase de información a la que podríamos tener más acceso no? igual y solo eee por ejemplo también nos ayuda mucho en las clases porque luego queremos no se buscar algún tipo de información entonces con el internet podemos este así en minutos pues saber no? Nos ayuda para las clases, las hace más didácticas entonces creo que eee el que diga que que nos excedemos no se en que lo afecte mm más bien sería que nos ayuda. Debería de pensar más en aspectos positivos que se tienen del internet desde que desde que tenemos más bien acceso a como los más jóvenes que somos los que más lo utilizamos, vea los aspectos positivos por ejemplo pues si tenemos la biblioteca y tenemos muchos libros aquí pero hay libros a los que los que no podemos comprar, entonces no podemos estar comprando como un libro cada día y así no? Porque a últimas fechas pus si están muy caros no? Entonces con el internet puedes verlos en línea o buscar y descargarlos, nos ayuda mucho en eso y creo que tiene más aspectos positivos que negativos porque este somos alumnos también, también tiene que entender que luego lo utilizamos para otro tipo de cosas, pero principalmente creo que si que los universitarios tenemos ya más conciencia del uso del internet en los momentos y en los espacios en los que estamos.

#### Escrito:

Estimado director: Por medio de la presente le quiero comunicar el descontento sobre haber suspendido el internet en la facultad. Quiero decirle que en la actualidad un medio como lo es el internet es una herramienta necesaria y de mucha ayuda en la educación, puesto que se tiene acceso no solo a información sino que es un medio de comunicación. Además, ahora que vivimos en una cultura de globalización, quitarlo sería como aislarnos, tendríamos una gran desventaja en el mundo de competencia en el que vivimos actualmente.

Debe considerar los aspectos positivos, no solo los negativos. Creo que se dará cuenta que tanto como los libros, el internet es de vital ayuda, pues ahí también podemos encontrar libros, artículos, tesis, etc a los que no es fácil acceder por el costo que tienen y que existen alumnos que no contamos con los recursos suficientes para adquirirlos.

Si de verdad le interesa que los egresados de la facultad tengan un excelente nivel a la altura de universidades no solo nacionales sino internacionales, tienen que considerar de manera rigurosa el volver a permitir el acceso a internet.

### **Chica 5**

Edad: 18:07 PRIMERO ORAL

#### Oral:

Señor director si usted tuviera la biblioteca tal vez un poco más actualizada y más completa a lo mejor y cabría la posibilidad de quitar la parte del internet y suplirla por el uso de la biblioteca. Además ahora

ya mucha de la información es por facebook, mucha de la tarea es por ahí, ahora es más común que revise esa red a que esté chequeando el correo y otros medios...

Escrito:

Estimado director: Por medio de la presente me permito hacer de su conocimiento que la medida propuesta por usted para promover el uso de la biblioteca "x" que versa sobre la remoción de la red de internet en la facultad no asegura propiamente que los alumnos usaremos más la biblioteca, mientras que ésta no cuenta con la suficiente actualización en contenidos y autores, por lo cual solicito considere este aspecto que puede restar efectividad a su iniciativa. Por su atención muchas gracias.

**Chico 1**

Edad: 19:03 PRIMERO ORAL

Oral: (está de acuerdo con el director)

[Bueno] [...] Sociedad de alumnos: estoy de acuerdo que las redes sociales van tomando auge en estos días sin embargo nos encontramos en una institución pública la cual tiene como referente el estudio y el mejoramiento de {sus alumnos} de los alumnos [ee] principalmente en un nivel académico ya en un nivel {extra} [...] {¿cómo se llama?} extracurricular [pues bueno] [ya] se trabajaría temas acerca de las redes sociales sin embargo {me} no me parece prudente que la institución gaste dinero en internet cuando realmente no se ocupa para lo que es en esencia que es para fines académicos.

Escrito:

Sociedad de alumnos: Si bien es cierto que las redes sociales van tomando hoy en día un papel muy importante en nuestra vida. Ya que, en este impera la libertad de expresión de una manera muy notoria y claro cuenta con ventajas de las cuales no me encuentro en contra. Sin embargo, es trascendente poder entender que nos encontramos en una institución pública la cual tiene como objetivo el aprovechamiento principalmente académico. Por lo tanto, mantengo mi posición de suspender el internet para que se use de una manera frecuente el uso de espacios académicos, principalmente la biblioteca. Ya fuera de dicha institución podrán hacer uso de redes sociales según les parezca. Sin más por el momento, agradezco su comprensión y apoyo.

**Chico 2**

Edad: 19:0 PRIMERO ESCRITO

Oral:

[Este] [...] Buenas tardes director [este] me han contado los acontecimientos [que] {de los acontecimientos que} [...] de los actos que pretende realizar y [bueno] no estoy muy de acuerdo con ellos de que el internet nos brinda la oportunidad de encontrar toneladas de información de manera rápida y eficaz. Sé que está desplazando a los libros sin embargo hoy en día es más fácil para nosotros encontrar información [este] y esta información puede ser muy útil si es utilizada para fines correctos y [bueno] [este] sin más por el momento quedo a sus órdenes para cualquier aclaración.

Escrito:

Director: Querido director, me han comentado sobre lo que quiere hacer con el internet, y por este medio le quiero hacer saber mis razones por lo cual me parece inapropiado los actos que quiere cometer.

Antes que nada me gustaría hacerle saber que el internet no sólo es una herramienta de la cual se hace mal uso, también podemos explotarla de la manera correcta si nuestro fin es el indicado.

El internet nos brinda la posibilidad de mantenernos actualizados con lo que sucede en el mundo entero; sé que está desplazando a los libros, sin embargo en el internet podemos encontrar toneladas de información de una manera rápida y eficaz. Sin más preámbulos por el momento, quedo a sus órdenes.

**Chico 3**

Edad: 19:7 PRIMERO ORAL

Oral: (a favor del director)

Sociedad de alumnos: tomen en cuenta eso de que {es con} se supone que el internet es con un fin académico y no se está logrando ese objetivo y por lo mismo [pues] va disminuyendo el uso de la situación en la biblioteca ya no es [como que] la búsqueda de ir allá de tener el interés yo le digo a la sociedad que se supone que están para un cambio en la facultad para su mejoramiento y yo creo que sí sería un muy buen punto [o sea] ponérselo así de que así están las cosas las estadísticas de que los alumnos no están utilizando correctamente el internet para eso, entonces un gran cambio en la facultad para que [...] hasta lo mismo del problema que tenemos {de la} de que menosprecian a la facultad de derecho por eso mismo pues sí sería un

gran cambio o sea nos interesaría más lo que la escuela puede instruirnos , dedicaríamos más [...]y pues ya es todo.

Escrito:

A quien corresponda:Por medio del siguiente escrito les quiero expresar mi opinión acerca de la posible cancelación del internet en la facultad, diciéndoles que estoy a favor de que se realice tal acción dado que se está dando un mal uso de este, así provocando distracciones en los alumnos y que por lo mismo ocasiona que le quietemos el interés a las clases y nos salgamos de estas para utilizar el internet para fines sociales.

Esto se los pido porque quitando el internet, nos obligan a utilizar más las instalaciones de la biblioteca para nuestros estudios y para lo que en realidad es, y así nos lleve a tener más interés en el estudio, mejoremos promedios y logremos rescatar y demostrar lo que la facultad es capaz de hacer y lo que somos “jóvenes estudiosos” y dedicados.Sin más que decir, quedo de ustedes esperando que tomen en cuenta el escrito.

**Chico 4**

Edad: 18:10PRIMERO ESCRITO

Oral:

[Bueno] me parece que esta medida sobre [...] sobre cancelar lo que es el internet para que no nos podamos meter a las redes sociales me parece es una medida que {primero} en primera [ee] {es muy} es muy ilógica porque en las redes sociales muchas personas sí lo utilizan solamente como un esparcimiento pero me parece que muchas otras también se enfocan en lo que es las noticias e información importante que nos sirve en nuestros días [ee] nos podemos formar una opinión pública [ee] ya que {muchos} muchos de los intelectuales mexicanos hoy en día utilizan estas redes para informar y para establecernos y para formar en el pueblo y la sociedad una ideología que nos ayuda mucho para poder pensar y decidir conforme a lo que está ocurriendo en nuestro país me parece que es una idea muy errónea y además me parece que también {no por} no por prohibir aquí solamente en la escuela lo que es el uso del internet [ee] para no meternos a estas redes no va a poder frenar porque es un movimiento mundial que convoca {a muchos} a muchos jóvenes a adultos y puedo decir que hasta adultos mayores entonces me parece es una idea que no va a solucionar nada los estudiantes van a seguir igual y pues me parece que en sí no ayuda mucho.

Escrito:

Dra.:Dra. Me comunico antes usted por la preocupación que me genera su iniciativa en contra del uso del internet, en especial de las redes sociales; estoy completamente en desacuerdo con esta medida ya que este instrumento es muy útil y casi indispensable para la vida de una sociedad que crece descomunalmente, no solo se utiliza para conocer personas, si no que es un medio sumamente eficaz para expresar ideas y puntos de vista; la clase pensante no solo de nuestros días, si no también de una generación contemporánea, utiliza este recurso para informar y establecer una ideología hacia las masas, con esto nos podemos formar una opinión pública y proyectarnos de lo que ocurre actualmente tanto en México, como en el mundo.

Sin más que decirle, le ofrezco un saludo cordial y la invito a reflexionar sobre esta medida.

**Chico 5**

Edad: 19:1PRIMERO ORAL

Oral:

Señor director lo invito a que encuentre o que busque otras opciones para para el buen empleo de de medios de comunicación como lo es el internet este sin necesidad de quitarlo no? de la facultad eee hay demasiadas opciones y el problema son las redes sociales este como para limitar su uso o plantear un horario y no dejarnos sin sin estos medios de comunicación.

Escrito:

Maestro P. por medio de la presente quiero exponerle algunos puntos que debería considerar en cuanto a la cancelación del uso del internet en la facultad.

Primero que nada, debe usted tomar en cuenta que los medios de comunicación a estas alturas son indispensables para el desarrollo académico de nosotros los alumnos; si bien estoy consciente de que a veces empleamos las redes sociales en algunas clases y esto se vuelve un factor de deficiencia académica.

También estoy consciente de que en internet encontramos varios recursos bibliográficos que nos sirven de apoyo.Yo le propongo a usted, que busque la manera de tener un control sobre los medios que se manejan en la facultad, para no tener que caer en la limitación o en la cancelación de su uso.

Hay varios programas gratuitos que le ayudarían a administrar estos medios en cuanto a horarios y contenidos, le pido que se informe y humildemente considere esta carta. Sin más por el momento, gracias.

## MAESTRÍA

### Hombre 1

Edad: 26:05PRIMERO ESCRITO

#### Oral:

Buenos días en atención a la medida que usted como director ha tomado eee acerca de restringir al acceso a las redes sociales como fb, twitter, etcétera y tomando como antecedente que este tipo de redes ha mermado en bajo rendimiento educativo de los alumnos en distracción y con estos antecedentes {pues...} considero que es un tanto violatorio de nuestras de nuestros derechos fundamentales como es la libertad y también alejarnos de este tipo de medios de comunicación {para} afecta nuestra libertad de expresión por lo cual esteee solicito o pido que se reinstale este servicio no sin antes esteee acompañar mi protesta de una propuesta consistente en que se alleguen de los medios tecnológicos necesarios para que se pueda restringir al menos el acceso a estas redes dentro de las aulas en un horario y un espacio para clases eee y se dejen los lugares como plaza pública, cafetería con el acceso libre a este tipo de red

#### Escrito:

C. Director de esta casa de estudios

Presente

Sirva el presente curso para enviarle un fraternal saludo y así mismo manifestarle mi opinión respecto a la decisión que ha tomado acerca de restringir el uso del acceso a la internet por parte de los alumnos, personal docente y administrativo.

Tomando como antecedente que la causa generadora que lo ha llevado a tomar esta determinación tan radical está sustentada en el uso desmedido que tienen los alumnos en las redes sociales y que esto ha llevado al bajo rendimiento en los educandos de esta casa de estudios, quisiera pedirle que reconsidere su postura toda vez que me parece una alternativa un tanto radical y violatoria de uno de nuestros derechos mas fundamentales como lo es la libertad de acceso a todo tipo de tecnologías que nos permitan una mayor libertad de expresión. Por tanto, propongo que se reinstale de inmediato el acceso a la internet , no sin antes proponer que se busque allegarse de la tecnología necesaria para que se bloquee el acceso a este tipo de redes al menos en las aulas de clases y en un horario en el que estas se impartan.Quedando a sus órdenes para cualquier sugerencia o comentario, se despide D.R.R.

### Hombre 2

Edad: 27:03PRIMERO ORAL

#### Oral:

Director se que pretende quitar el acceso a l internet a los estudiantes es una postura doble ¿por que? Porque el internet es un instrumento más para acceder a la información es un instrumento de expresión es un instrumento de socialización es un instrumento que facilita la tarea de investigación si bien es cierto hay casos en los que se hace mal uso de esa información no nos debemos de preocupar tanto por quitarlo o mantenerlo sino mas bien que el alumno tome conciencia de cómo debe mejorar sus herramientas de trabajo entonces en vez de no se resuelve al problema este quitando el internet más bien es este orientar al estudiante a que sepa trabajar con ella y también a entender que parte de la formación implica también los tiempos de ocio entonces tenemos que este estar en contexto globalizado y parte de ello es el uso del internet entonces... absténgase

#### Escrito:

Director de la facultad de de Derecho

PRESENTE

El que suscribe, C.H., hace constar a través de este medio su inconformidad en relación al planteamiento de cancelar el acceso al internet en las instalaciones de la facultad que usted actualmente preside. Lo anterior bajo los siguientes criterios:

1. La solución no radica en cancelar el acceso a este medio de comunicación, sino en dar las herramientas idóneas a los alumnos para que saquen mayor provecho de ella en consecuencia con sus actividades de estudio. Si bien es cierto que en ocasiones se hace “incluso” del internet, una alternativa para contrarrestarlo es restringir el acceso a ciertas páginas.
2. Los tiempos actuales demandan que la sociedad y en particular los profesionistas trabajen con los medios informáticos y entre ellos tenemos el internet. El negar el acceso a dicho medio deja al

alumno en un estado de desventaja, ya que las condiciones de la realidad exigen que se tenga dominio de internet.

3. Así como en una biblioteca hay diversidad de textos, depende del usuario elegir y asumir su responsabilidad sobre el material que consulta. Lo anterior con base en el principio de libertad de expresión.
4. Por último, cabe aclarar que una actividad democrática requiere de la participación de toda la comunidad, luego entonces; una medida como la que pretende hacer efectiva debe ser consensuada con todos nosotros.

Sin más por el momento, quedo a sus órdenes.

### **Hombre 3**

Edad: 26:06PRIMERO ESCRITO

#### Oral:

Muy buenos días maestro, director de la facultad, vengo aquí a visitarlo con la finalidad de hablar sobre un asunto muy importante que es de vital importancia para nuestra facultad.. en días pasados usted tomó la determinación de cancelar el internet publico fundado fundada su decisión en el hecho de que los estudiantes hacemos mal uso de las redes sociales como el fb el twitter y que ello disminuye el desempeño académico de nosotros como estudiantes ... quisiera poner de manifiesto algunos puntos que considero importantes el primero de ellos es que todo ciudadano tiene un el inalienable derecho de utilizar su tiempo libre como mejor le convenga siempre y cuando no incurra en un acto ilícito es decir esta determinación que usted toma afecta directamente este derecho que posee todo ciudadano en un segundo término y quizás el más importante es el hecho de que afecta directamente el trabajo de investigación que se realiza en la facultad. como usted sabe la mayoría de las publicaciones de revistas se encuentran en la red y el hecho de privarnos {como} de una herramienta como el internet redunda definitivamente es este trabajo de por si pobre de investigación que se realiza en la facultad. lo invito a considerar otras opciones otras alternativas ante esta situación. coincido con usted en que un uso inadecuado de las redes sociales afecta el desempeño académico... y... y.. por tanto le propongo como alternativas incentivar la investigación tal vez como con actividades como el acompañamiento a los estudiantes por parte de investigadores, tal vez podría ser también talleres en donde se formen investigadores, círculos de lectura en la biblioteca. Con ello se contribuiría a erradicar el problema y además fomentaría la investigación con los estudiantes

#### Escrito:

Mtro: Por medio de la presente reciba un cordial saludo y deseos de toda clase de parabienes.

En días pasados usted tomó la determinación de cancelar el internet público en las instalaciones de la facultad.

En la presente misiva le expongo algunos argumentos con la finalidad de revertir su decisión.

Su determinación la fundó en el uso inadecuado que los estudiantes hacemos de las redes sociales, tales como fb, twitter, etc. Ante ello, pongo de manifiesto el inalienable derecho que todo ciudadano tiene de utilizar su tiempo libre como mejor le convenga, siempre que no cometa actos ilícitos.

Por otro lado, resulta evidente la necesidad de una tecnología como el internet. Como usted sabe, gran parte de las publicaciones de revistas científicas se encuentran en la red. Por lo cual, privarnos de dicha herramienta, redundaría en afectar el, ya de por si pobre, trabajo de investigación.

Coincido con usted en que el uso inadecuado de las redes sociales afecta el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, considero que es una decisión particular d elos estudiantes cuyas consecuencias serán fundamentalmente para nosotros.

Propongo incentivar la investigación con espacios para que los estudiantes colaboremos en proyectos con los profesores, círculos de lectura, fomento a proyectos estudiantiles, talleres para la formación de investigadores, etcétera. Considero que con dichas acciones se erradicaría el problema y se elevaría el desempeño académico de los estudiantes.Sin otro particular, espero satisfactoria respuesta y me reitero a sus órdenes

### **Mujer 1**

Edad: 29:01PRIMERO ORAL

#### Oral:

Buenas tardes director, [eee] estoy enterada de que usted pretende quitar el servicio de internet porque considera {que nosotros...este } que nos distraemos ¿no? [Eee] viendo alguna pagina no apropiada o no sé que solamente nos distrae pero el internet también tiene grandes beneficios para nosotros incluso los maestros en algunas ocasiones nos dicen bueno si quieren verifiquen en Internet o buscar algún nombre buscar alguna

fecha es ... pues es útil realmente ya es responsabilidad de cada quien crear como una conciencia y la educación de que si vienes a estudiar pues vas a estudiar y vas a buscar en internet cosas relacionadas como que con tu clase y no distraerte en otras cosas pero eso es cuestión personal... limitando no es como vas a lograr que el alumno aprenda porque de todas formas si no tiene un internet en que distraerse se va a distraer en la escuela [ee]

Escrito:

Sr director:L.B.C., estudiante de posgrado de esta universidad, me dirijo a usted, respetuosamente, para hacerle saber mi inconformidad con la decisión que ha tomado, en el sentido de bloquear el acceso a internet, ya que considero que la justificación que ha emitido no es suficiente para tal efecto.

Es de mi conocimiento que el motivo principal por el que decidió bloquear el acceso a internet es porque los alumnos se distraen, sin embargo creo que no tomó en consideración que el internet también es una herramienta que nos es muy útil y en lo relativo a que los alumnos se distraen, es más que nada responsabilidad de cada alumno.

Por lo que, respetuosamente, le solicito reconsidere su decisión y antes tome en cuenta la opinión de los alumnos.

Sin otro particular, me despido, esperando una respuesta favorable a mi petición.

**Mujer 2**

Edad: 25:05PRIMERO ESCRITO

Oral:

Buenos días señor director, me he tomado el atrevimiento de venir a su oficina a platicar de un asunto muy importante para la facultad he escuchado en días pasado que usted va a restringir el acceso a internet y yo estoy muy preocupada por ello este ya que nuestra fuente principal de de información no va a estar más, estoy de acuerdo con usted en que sí últimamente los alumnos utilizamos mas el internet y no solo para fines académicos, pero esta distracción no no creo que justifique de ninguna forma la negación del servicio. Yo creo que debería considerar todas y cada una de las ventajas que nosotros los alumnos y ustedes los académicos obtienen de una herramienta como esta. Además de la comunicación rápida que tenemos, podemos entrar a bibliotecas de... a bibliotecas virtuales, bajar documentos con una facilidad enorme y actualizarlos ... mmm además este pues con el internet se pueden dar a conocer todos los logros de la universidad que últimamente están siendo muchos y ... y no quedarnos rezagados en en este nuevo... y no quedarnos rezagados... yo lo invito a que tome en cuenta la opinión de todos los alumnos ya que pues realmente estamos alarmados por esta medida y al igual que usted solo queremos el bien de nuestra universidad y muchas gracias por escuchar

Escrito:

Director:Por medio de la presente, me dirijo a usted para expresarle mi descontento por la medida que busca restringir el acceso a internet dentro de la facultad. Es sabido que recientemente se ha incrementado el uso de este medio en la universidad y no solo para fines escolares. Sin embargo, la distracción que, para los alumnos, conllevan las nuevas tecnologías no justifica, de ninguna manera, la supresión de esta.

Le sugiero que para tomar una decisión tan importante, considere todas las ventajas que los estudiantes de educación superior obtenemos del internet. No solo nos brinda una comunicación rápida, nos ofrece, además, acceso a miles de documentos, libros, artículos relacionados con nuestra área de conocimiento.

Por otro lado, podemos dar a conocer, en tiempo real, los logros de la institución, tales como resultados de proyectos e investigaciones, descubrimientos, aportes a la sociedad, etc.

Lo invito a tomar en cuenta las opiniones de esta comunidad que, como usted, únicamente desean el progreso de nuestra alma mater. A través del dialogo y la cooperación construiremos una mejor universidad.

Agradezco su generosa atención y le envío un cordial saludo.