ESTUDIOS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS ESCOLARES:

Un homenaje a Luisa Josefina Alarcón Neve

Karina Paola García Mejía
Eva Margarita Godínez López
Jonathan Serrano
[Coordinadores]

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO



Luisa Josefina Alarcón Neve
Créditos de fotografía: María Luisa Zenteno Alarcón

Estudios del desarrollo del lenguaje en contextos escolares:

Un homenaje a Luisa Josefina Alarcón Neve

Karina Paola García Mejía
Eva Margarita Godínez López
Jonathan Serrano
[Coordinadores]

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Dra. Silvia Lorena Amaya Llano
Rectora

Dra. Oliva Solís Hernández
Secretaria Académica

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz
Directora de la Facultad de Lenguas y Letras

Diana Rodríguez
Directora del Fondo Editorial Universitario

Federico de la Vega
Editor del Fondo Editorial Universitario

Regina Olaya
Diseñadora Editorial

Primera edición: 2025

D.R. © 2025 De las y los autores
D.R. © 2025 Universidad Autónoma de Querétaro
Cerro de las Campanas s/n
Centro Universitario, 76010
Santiago de Querétaro, México
fondoeditorial.uaq.mx

ISBN: 978-607-513-762-9



Este libro ha sido dictaminado favorablemente por el proceso de pares académicos doble ciego, a través de la Universidad Autónoma de Querétaro. Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto, sujeta a una licencia Creative Commons (Atribución 4.0 Internacional, CC-BY-NC-SA), lo que significa que el texto puede ser compartido y distribuido, con propósitos no comerciales, siempre que el crédito sea otorgado a la(s) persona(s) autora(s).

COMITÉ CIENTÍFICO DE LA OBRA

Alejandra Raisman Carlovich
Universidad Nacional Autónoma de México

Bernardo Enrique Pérez Álvarez
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Blanca Araceli Rodríguez Hernández
Universidad Autónoma de Querétaro

Brenda Vargas Vega
Universidad Autónoma de Querétaro

Carolina Castillo Hernández
Universidad Anáhuac Querétaro

Cecilia Cota Martínez
Universidad Autónoma de Querétaro

Cristina Astrid Romo Ávila
El Colegio de México

Julieta Castellanos Armenta
Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Rivera Treviño
Escuela Normal Oficial de Irapuato

Nelly Paulina Trejo Guzmán
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Rosario Eugenia Gómez Zarazúa
Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía

Sonny Angelo Castro Yáñez
Universidad de Guadalajara

Valeria Amanda Benítez Rosete
Universidad Nacional Autónoma de México



ÍNDICE

Prólogo 9
Cuando la enseñanza se vuelve vida:
un homenaje a Luisa Josefina Alarcón Neve
Karina Hess Zimmermann

Argumentar desde la Pragmadialéctica 21
para resolver conflictos entre pares
Olga Serrano Kaligua

Enseñar a argumentar desde la flexibilidad 43
y hacia la búsqueda de acuerdos
Karina Paola García Mejía

La discusión crítica entre niñas y niños 67
usando una paradoja
María Fernanda Jiménez Torres

El léxico en la escritura académica: 85
una formación lingüística guiada
por Luisa Josefina Alarcón Neve
Eva Margarita Godínez López

Estudiar la presentación del discurso en la narración 103
de estudiantes y en la prosa de ficción escolar
desde una perspectiva lingüístico-discursiva
Jonathan Serrano

Escribir acompañados: reflexiones sobre una relación pedagógica 123
Yeison Alberto Laiton Pérez

Usos convencionales y no convencionales de clíticos dativos y acusativos en narraciones de niños, preadolescentes y adolescentes 139
Griselda Elizabeth Mendoza Estrada
Miriam Vanesa Gómez Zárate

Análisis descriptivo del par adverbial *solo-solamente* 171
Lorena Yadira Medina Gómez

Semblanzas de las y los coordinadores 195

Semblanza de Luisa Josefina Alarcón Neve 197

PRÓLOGO

CUANDO LA ENSEÑANZA SE VUELVE VIDA: UN HOMENAJE A LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE

¿Qué se necesita para que un grupo de estudiantes, todas y todos jóvenes investigadores, logre unirse para escribir un libro de homenaje? ¿Qué clase de persona debe ser alguien como para inspirar a sus tesistas a organizarse y publicar un libro que refleje la trayectoria que ha construido a lo largo de los años? ¿Cómo alguien es capaz de brindar, a la vez, un acompañamiento constante y demostrar una capacidad indiscutible para formar investigadores y personas? Las respuestas a estas preguntas solo pueden encontrarse en Luisa Josefina Alarcón Neve. Este libro es, precisamente, un reflejo del afecto, la admiración y la huella profunda que ella ha dejado en quienes la reconocemos como colega, maestra, guía y compañera de camino.

Cuando Karina, Margarita y Jonathan me pidieron prologar este libro dije de inmediato que sí. ¡¿Cómo no querer sumarme a una causa tan noble en honor a alguien que tanto lo merece?! Sin embargo, pronto me surgió la duda de si podría estar a la altura de tan difícil encomienda. ¿Cómo reflejar en un prólogo todo lo que Luisa ha construido a lo largo de su trayectoria? ¿Cómo resumir en unas pocas páginas el impacto que ha dejado en quienes hemos tenido la fortuna de contar con su valiosa presencia? Decidí entonces que, con el deseo de honrar esta obra y a las personas que la hicieron posible, intentaría acercarme desde dos perspectivas. Por eso primero abordaré su aspecto académico, enunciando los elementos que considero más significativos de los estudios incluidos. Para ello, haré una breve descripción de los objetivos de las y los autores, cómo desarrollaron sus investigaciones y cuáles fueron sus principales hallazgos. No obstante, cada capítulo entrelaza lo académico con la dimensión humana: la manera, a veces breve y otras más extensa, en que Luisa ha dejado su huella en la vida de las nueve personas

que integran esta publicación. Por eso, en un segundo momento, compartiré las reflexiones sobre las experiencias y aprendizajes que Luisa les ha dejado a lo largo de los años. Creo que estos dos enfoques –el académico y el personal– me permitirán delinear, con cierta claridad, la extraordinaria persona que es.

Luisa como investigadora: la formadora de jóvenes investigadores

La presente obra está compuesta por ocho capítulos escritos por nueve jóvenes investigadores, los cuales son fruto de trabajos realizados bajo la guía y el constante acompañamiento de Luisa. Encabeza el libro el texto "Argumentar desde la Pragmadialéctica para resolver conflictos entre pares" de Olga Serrano Kaligua. Esta indagación tuvo como objetivo general analizar cómo la discusión crítica, sustentada en la Pragmadialéctica, favorece el desarrollo de la argumentación con énfasis en la resolución de diferencias de opinión entre estudiantes de sexto grado de primaria. El estudio se fundamentó en la necesidad apremiante de generar estrategias efectivas que no solo impulsen una cultura de paz en el ámbito escolar, sino que también contribuyan al fortalecimiento de habilidades lingüísticas avanzadas, tales como formular, defender y refutar ideas de manera lógica y coherente. Para lograrlo, la autora implementó una intervención didáctica con un grupo de dieciocho estudiantes de sexto grado de una escuela pública urbana.

La recolección de datos se estructuró en seis fases interdependientes desarrolladas durante dos meses: selección del tema de debate mediante votación, entrevistas individuales para indagar en el perfil sociolingüístico y la postura inicial del estudiantado, presentación de condiciones para la discusión crítica, análisis de información contextual sobre el rol de las mujeres en la sociedad (tema elegido), realización de un debate organizado según las etapas del modelo pragmadialéctico –confrontación, apertura, argumentación y clausura– y, finalmente, una entrevista posterior para detectar los cambios de postura tras la interacción. Los hallazgos evidenciaron que la estructura argumentativa única fue la más utilizada, probablemente porque constituye la forma más simple de defensa, aunque algunos estudiantes emplearon otras estructuras.

En términos generales, se observó que, después de la intervención, los participantes mejoraron su capacidad para justificar sus posturas mediante esquemas argumentativos más coherentes, al lograr una mejor organización de sus ideas y una diversificación de las formas para sustentar sus opiniones. La autora concluye que estos resultados resaltan la relevancia de profundizar en estrategias pedagógicas orientadas a enseñar explícitamente la construcción de contraargumentos y a promover la convivencia respetuosa dentro de la disensión.

El segundo capítulo, titulado "Enseñar a argumentar desde la flexibilidad y hacia la búsqueda de acuerdos", de Karina Paola García Mejía, presenta la investigación desarrollada para su tesis de doctorado. Su propósito fue diseñar y evaluar una secuencia didáctica sustentada en la Pragmadialéctica con el fin de habilitar a las y los estudiantes para comprender las actuaciones y motivaciones de actores reales y ficticios, y así fortalecer la toma de postura y la construcción de argumentos válidos. Para ello contó con la participación de treinta y seis jóvenes de primer semestre de bachillerato, con una edad promedio de quince años, quienes asistieron a cuarenta sesiones de intervención de una hora diaria con la investigadora. La secuencia se elaboró desde los fundamentos teóricos de la enseñanza de género textual, considerando los enfoques constructivista, psicogenético y por competencias.

Aunque el estudio contemplaba cinco tipos de actividades, este capítulo se concentra únicamente en las de evaluación e introductorias, destinadas a propiciar las condiciones necesarias para la argumentación y a promover un ambiente de discusión crítica tolerante, libre y autónomo. Mediante pruebas aplicadas antes y después de la intervención se analizaron las habilidades de las y los estudiantes en textos argumentativos (organización macroestructural y redacción). Los hallazgos muestran que, al concluir la secuencia, el sesenta por ciento de los participantes logró organizar correctamente más de la mitad de los párrafos del texto evaluado y el sesenta y cinco por ciento identificó como ensayo argumentativo el texto leído. En cuanto a la redacción, se observó una progresión en las conceptualizaciones de los jóvenes sobre sus propios procesos como escritores, así como en su comprensión de lo que significa la argumentación, su funcionamiento y su aplicación dentro de un género textual específico como el ensayo argumentativo.

El capítulo de María Fernanda Jiménez Torres, titulado "La discusión crítica entre niñas y niños usando una paradoja", se propone identificar qué elementos de una discusión crítica, según los postulados de la Pragmadialéctica, emergen en un grupo de estudiantes de sexto de primaria a partir del uso de una paradoja. Para ello se analizaron tanto las posturas iniciales frente a la paradoja como los tipos de actos de habla empleados y los cambios de postura que mostraron las y los participantes tras la discusión. Mediante una metodología exploratoria aplicada a diez estudiantes de una escuela rural, se detectaron en los intercambios conversacionales actos de habla asertivos y compromisorios. Los resultados también evidenciaron la presencia de actos de habla directivos y declarativos, aunque estos solo aparecieron en las intervenciones de la investigadora que condujo la discusión.

Al examinar las posturas de los niños antes y después del ejercicio, bajo criterios pragmadialécticos, se encontró que luego del debate los estudiantes recuperaron gran parte de los argumentos construidos de manera colectiva para defender sus puntos de vista. Asimismo, se incrementaron la cantidad y complejidad de los argumentos, tanto en quienes adoptaron puntos de vista concesivos como en quienes sostuvieron sus posiciones iniciales. A partir de estos hallazgos, la autora concluye que la discusión crítica constituyó un espacio favorable para que los participantes exploraran perspectivas diversas, negociaran significados y generaran sentidos compartidos. Este proceso permitió que cambiaran o consolidaran sus opiniones, además de que enriquecieron su capacidad para justificar ideas, escuchar a los demás y responder a los argumentos planteados.

En el cuarto capítulo, a cargo de Eva Margarita Godínez López, que lleva por título "El léxico en la escritura académica: una formación lingüística guiada por Luisa Josefina Alarcón Neve", la autora se plantea investigar de qué manera y por cuáles medios los estudiantes de bachillerato se apropian del lenguaje académico y, de forma particular, examinar la relación entre el uso del léxico y el dominio de este tipo de escritura con el propósito de evaluarla objetivamente. Su punto de partida fue la hipótesis de que es posible reconocer patrones en el empleo del vocabulario que se asocian con distintos niveles de dominio en la escritura académica. Con un enfoque metodológico cuantitativo y de alcance correlacional, Eva Margarita Godínez estudió sesenta ensayos como parte de una evaluación para la clase de literatura y que,

de acuerdo con cinco especialistas, mostraban niveles diversos de desempeño con base en una rúbrica.

Entre los resultados del análisis se destaca que, efectivamente, hay configuraciones léxicas capaces de anticipar una mejor o peor calificación en los textos académicos. Las mediciones de densidad –más que las de variedad– fueron las que tuvieron mayor peso en la calificación. De esta manera, los escritos mejor evaluados presentaron un vocabulario denso, diverso y capaz de empaquetar grandes cantidades de información mediante el uso de sustantivos abstractos, nominalizaciones y terminología especializada. La autora concluye que es indispensable modelar y acompañar de manera didáctica el aprendizaje y el uso adecuado del léxico disciplinar en la escritura académica, dado que resulta poco probable que un lenguaje con estas características se adquiera sin la mediación del docente en el contexto escolar.

Por su parte, en "Estudiar la presentación del discurso en la narración de estudiantes y en la prosa de ficción escolar desde una perspectiva lingüístico-discursiva", Jonathan Serrano reúne dos investigaciones centradas en el análisis de la presentación del discurso en la narración literaria. El Estudio 1 tuvo como propósito observar la presentación del discurso en narraciones de recuento para analizar el bilingüismo de estudiantes de secundaria desde un enfoque lingüístico-discursivo. Al trabajar con jóvenes en un contexto escolar bilingüe español L1-inglés L2, se buscó establecer las semejanzas y las diferencias en la narración y en la presentación del discurso de recuentos producidos en ambas lenguas, desde la observación de la estructura narrativa de dichos relatos. Mediante una metodología de tipo exploratorio y descriptivo, se intentó caracterizar y comparar la manera en que (re)presentaban en sus narraciones lo que se dice y lo que se piensa. La muestra estuvo conformada por relatos de veinte estudiantes mexicanos de séptimo y octavo grados, hablantes nativos de español (L1) que habían desarrollado su bilingüismo en inglés (L2), principalmente gracias a la escolarización. Entre los hallazgos de este primer estudio sobresale que los participantes tendieron a emplear más formas narrativizadas que dialogizadas, así como estructuras semejantes de presentación del discurso en ambas lenguas.

El Estudio 2, por su lado, se propuso examinar la presentación del discurso en la prosa de ficción proporcionada por el sistema educativo mexicano mediante el análisis de los libros de texto gratuitos de español y lecturas de

primaria. Para ello, se buscó estudiar cómo se configura lingüísticamente la presentación del discurso en estos textos a través de los verbos de habla y de pensamiento, además de señalar la progresión a lo largo de la trayectoria escolar y su relación con lo estipulado en la política educativa sobre la narración. Los resultados evidenciaron un predominio del habla directa (60.07 por ciento), seguida de la presentación narrativa de los actos de habla (16.64 por ciento), el habla indirecta (15.55 por ciento) y la voz narrada (7.75 por ciento). Estos datos muestran que, en general, en los textos en prosa producidos en la educación primaria se privilegia la forma directa de reporte de la voz de los personajes. En cuanto a la estructuración del pensamiento, las categorías principales fueron la presentación narrativa de actos de pensamiento (46.38 por ciento) y el pensamiento indirecto (44.67 por ciento). Un análisis léxico reveló una concentración de uso en pocos verbos de habla y de pensamiento, lo que apunta a una pobreza en el léxico verbal de los textos escolares.

El siguiente capítulo corresponde a Yeison Alberto Laiton Pérez y se titula "Escribir acompañados: reflexiones sobre una relación pedagógica". En esta investigación el autor buscó comparar los conocimientos sobre los textos expositivos que presentan estudiantes en dos momentos de desarrollo: sexto y noveno grados. Participaron en el estudio veintiocho estudiantes (catorce por grado) de una escuela de Bogotá que recibían clases en modalidad virtual. Se realizó una entrevista en la que se les presentaba un texto de cuatro párrafos expositivos, cada uno con un subtipo de texto explicativo, junto con dos párrafos no expositivos, pero relacionados temáticamente. La tarea consistía en descartar los fragmentos que no fueran expositivos y, posteriormente, ordenar los párrafos restantes para generar un texto explicativo completo.

Los resultados indicaron que los participantes mayores y menores utilizaron justificaciones diferentes en cuanto a complejidad al argumentar el descarte o la inclusión de ciertos párrafos. Con ello, se evidenció que los integrantes de ambos grados preferían organizar el texto de una manera específica, aunque en sexto grado las respuestas mostraron mayor variación. Por último, se identificaron mejores habilidades metalingüísticas en los estudiantes de noveno para analizar los párrafos expositivos. En términos generales, el autor concluye que los estudiantes con menor experiencia presentan dificultades para diferenciar el texto expositivo del narrativo y del argumentativo.

En el penúltimo capítulo, titulado "Usos convencionales y no convencionales de clíticos dativos y acusativos en narraciones de niños, preadolescentes y adolescentes", Griselda Elizabeth Mendoza Estrada y Miriam Vanesa Gómez Zárate exponen una investigación derivada de su tesis de licenciatura. El propósito general fue explicar los fenómenos vinculados al uso no convencional de los clíticos dativos y acusativos presentes en las narraciones producidas por niños, preadolescentes y adolescentes en edad escolar. Para ello, analizaron relatos tomados del corpus del proyecto "Estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones dentro de las narraciones de escolares mexicanos" de Luisa Josefina Alarcón Neve, elaborados por treinta y seis estudiantes con desarrollo típico del lenguaje: doce niños de primer grado de primaria, doce preadolescentes de sexto grado de primaria y doce adolescentes de tercer grado de secundaria.

Los hallazgos del estudio muestran que, a medida que avanzan en la escolaridad, los narradores emplean los clíticos dativos en un mayor porcentaje de manera convencional. Se observa, asimismo, una tendencia hacia el uso convencional de los clíticos acusativos conforme aumenta el grado escolar. Las autoras identifican que niños, preadolescentes y adolescentes emplean estrategias léxicas y morfológicas para distinguir a los personajes con igual relevancia protagónica y que recurren, principalmente, a estrategias léxicas (adjetivos calificativos, superlativos y nombres propios) y, en menor medida, a estrategias morfológicas (diminutivos y aumentativos) con la finalidad de evitar ambigüedad en sus narraciones.

El último capítulo es el único que presenta una investigación de carácter teórico y no vinculada con el desarrollo lingüístico. En "Análisis descriptivo del par adverbial *solo-solamente*", Lorena Yadira Medina Gómez muestra que Luisa Josefina Alarcón Neve no solo ha dirigido investigaciones en lingüística aplicada, sino que también cuenta con una sólida formación teórica para acompañar a sus estudiantes en temáticas de la lingüística formal. El estudio de Medina Gómez se propuso analizar los valores sintáctico y pragmático presentes en el par adverbial *solo-solamente*. Desde una perspectiva funcional-sintáctica, semántico-pragmática y prosódica, la investigadora buscó observar a profundidad el comportamiento de estos elementos en dos corpus representativos del habla oral de México: el Corpus Sociolingüístico de la

Ciudad de México y el Corpus del Habla de Monterrey. Para el análisis, se extrajeron los ejemplos de los adverbios en cuestión y se examinó su comportamiento funcional, sintáctico, semántico, pragmático y prosódico (este último únicamente en el primer corpus).

Los resultados mostraron, de manera consistente con investigaciones previas, que el par adverbial *solo-solamente* expresa unicidad, restricción o exclusión, aunque el valor semántico básico que posee en cada caso es usado además por el hablante para matizar pragmáticamente (atenuando o intensificando) el contenido de las enunciaciones. A nivel sintáctico, se confirma que ambos elementos del par funcionan como operadores de foco y que pueden afectar cualquier elemento de la estructura lingüística, ya sean argumentos, adjuntos, cláusulas o incluso frases. En relación con la prosodia, los resultados evidencian que los movimientos melódicos asociados con los operadores de foco son alto-plano, ascendente y descendente, vinculados a los valores pragmáticos de atenuación o intensificación.

Este conjunto de investigaciones refleja la diversidad de intereses académicos que Luisa Josefina Alarcón Neve ha sabido inspirar, así como la profundidad de su acompañamiento como docente. Cada artículo da cuenta de la huella de su guía, que combina rigor científico con sensibilidad pedagógica. En la voz de sus estudiantes, se reconoce a una maestra que abrió caminos, ofreció herramientas y sembró confianza para investigar y escribir. Así, este libro constituye un homenaje vivo a su legado como investigadora y, sobre todo, como formadora de jóvenes investigadores.

Luisa como persona: la formadora de seres humanos

Son innumerables los adjetivos que las y los autores de este libro emplean para referirse a Luisa como persona. Con todos ellos coincido; en sus palabras está el reflejo de lo que yo también veo en ella. Encuentro en el entretejido de elogios cuatro vertientes principales que muestran a la Luisa completa a la que tanto admiramos.

Casi todos hablan de la formación académica, específicamente en Lingüística, que le deben. Sus palabras muestran que ha sido un pilar fundamental

en su formación como investigadores, no solo por su profundo conocimiento en el ámbito del lenguaje, sino también por su compromiso absoluto con la investigación y su genuino interés por comprender el desarrollo lingüístico en México desde múltiples perspectivas. Bajo su orientación experta, quienes han trabajado a su lado han podido cultivar una mirada crítica y reflexiva sobre los fenómenos del lenguaje, aprender a abrir preguntas desde la escucha y la humildad intelectual, y reconocer que investigar no es acumular datos, sino acercarse con sensibilidad a la complejidad del mundo que estudian. Su trayectoria, marcada por la familiaridad con diversas perspectivas teóricas, y su ejemplo personal y profesional, han enseñado a sus estudiantes que el verdadero conocimiento surge del diálogo respetuoso entre diferentes enfoques, donde el rigor académico se combina con la calidez humana. Gracias a ella, muchos han (re)descubierto el camino de la investigación, valorando el trabajo colaborativo y la generosidad de compartir tiempo, experiencia y sabiduría que tanto la caracterizan.

Otro elemento esencial de Luisa como persona reside en sus habilidades pedagógicas. Sus estudiantes destacan que posee grandes capacidades didácticas gracias a una metodología que se caracteriza por formular preguntas que los desafían a revisar de manera crítica los presupuestos teóricos, a buscar fundamentos sólidos para sus argumentaciones y a mantener una apertura constante para interpretar nuevos hallazgos. Su paciencia y comprensión excepcionales generan siempre una experiencia de aprendizaje significativo y duradero, mientras que la confianza que deposita en las capacidades de sus estudiantes les permite desarrollar la autonomía necesaria para la práctica académica. Es vista como una guía generosa y rigurosa, capaz de sostener las dudas de sus estudiantes sin resolverlas, y que se distingue por su constancia, su mirada crítica y su capacidad para establecer una verdadera conexión pedagógica. Incluso en los detalles, como en sus correcciones a los escritos, ofrece meditaciones y consultas que nunca se imponen, sino que invitan a la reflexión compartida.

Pero aquí no se detienen los halagos. Otra faceta destacada por los autores de este libro es su enorme interés por impulsar investigaciones con vocación transformadora y de incidencia social. Para muchos, quizá el mayor aprendizaje adquirido a su lado ha sido comprender que la lingüística no es

solo una disciplina académica, sino también un instrumento para pensar en los fenómenos sociales que más nos preocupan. Sus enseñanzas han permitido a sus estudiantes ver el lenguaje como objeto de estudio y, a la vez, como una herramienta para la transformación, el diálogo y la construcción de vínculos. Esto se debe a que Luisa siempre se ha mostrado convencida de que uno de los ejercicios sociales más importantes para crear comunidad es precisamente el intercambio de ideas y de argumentos razonables que alimentan el pensamiento crítico. Esa comprensión de los procesos lingüísticos ha impulsado a sus estudiantes a reflexionar sobre la necesidad de mantenerse como docentes e investigadores comprometidos con la transformación de la educación, y a orientar sus esfuerzos hacia la creación de ambientes inclusivos y socialmente transformadores donde cada persona pueda desarrollarse plenamente.

Su visión los ha llevado a reconocer el poder de los géneros discursivos como vía para que estudiantes de todos los niveles –incluso en posgrado– tengan acceso, desde una perspectiva de justicia social, a expresarse de forma asertiva y generar cambios en sus propios entornos. Con Luisa han aprendido que, a través de la palabra, es posible construir una cadena de beneficios que impacte tanto en el ámbito escolar como en la sociedad. Su trayectoria investigativa ha sido, y continúa siendo, una fuente de inspiración para los estudios lingüísticos con vocación de impacto social, pues la formación a su lado les ha abierto a sus aprendices un campo académico y todo un horizonte de vida.

Por último, y no por ello menos importante, es necesario destacar que su calidad humana se ve reflejada en cada gesto y en cada una de sus enseñanzas. Su orientación académica siempre ha estado acompañada de una extraordinaria generosidad, mostrándonos que la excelencia no es incompatible con la humildad. Con un enfoque crítico y humanista, se ha convertido en una guía comprometida, paciente y profundamente formativa para todas las personas que la conocemos. Su paciencia ha nacido de la certeza de que la generosidad no tiene prisa, pues todo lo que ha aprendido de sus maestros y colegas lo ha dado sin reservas. Estar con ella invita, día con día, a querer ser mejor estudiante, colega, docente y persona, porque inspira a seguir su ejemplo: es apasionada de su trabajo, responsable, innovadora, creativa y, al

mismo tiempo, reconocida, admirada y querida por todos. Su ética laboral y académica ha sido tan impresionante como su manera de ser: amorosa, comprensiva, solidaria, ecuánime, amable, empática, tolerante y reflexiva. Para muchos ha sido referente académico y humano por la inspiración, dedicación, persistencia, compromiso y conocimiento que ha mostrado, y también porque ha sabido acompañar desde lo académico y lo emocional, con dulzura y comprensión. En su presencia siempre se ha sentido afabilidad y confianza, incluso en los momentos en que ha compartido sus propias preocupaciones familiares o personales, mostrando esa cercanía que tanto se recuerda con aprecio. La combinación de esfuerzo, trabajo, profesionalismo y humildad hacia el conocimiento ha hecho de Luisa no solo una maestra ejemplar, sino una persona sumamente admirable.

Su legado ha quedado profundamente reflejado en esta obra, donde cada capítulo da testimonio de cómo su guía académica, paciente y generosa ha abierto horizontes, inspirado vocaciones y mostrado que el lenguaje no es un mero objeto de estudio, sino también una herramienta para el diálogo, para la construcción de vínculos y la transformación social. Sus estudiantes, asesorados y colegas reconocemos en ella a una maestra ejemplar, cuya sencillez y compromiso han marcado su trayectoria profesional y personal. Este libro es, al mismo tiempo, reflejo y celebración de esa huella entrañable, y un recordatorio de que sus enseñanzas son también una forma de vida. Con profundo aprecio, agradecemos a Luisa por habernos regalado su conocimiento, su tiempo y, sobre todo, su inmensa calidad humana.

Karina Hess Zimmermann

Santiago de Querétaro, 12 de septiembre del 2025



ARGUMENTAR DESDE LA PRAGMADIALÉCTICA PARA RESOLVER CONFLICTOS ENTRE PARES

Olga Serrano Kaligua

Este artículo analiza el potencial de la discusión crítica, fundamentada en la teoría de la Pragmadialéctica, como estrategia para fomentar la argumentación en contextos escolares marcados por conflictos de convivencia. A partir de un estudio mixto realizado con dieciocho estudiantes de último grado de primaria de una escuela pública urbana, se analizaron entrevistas previas y posteriores a un debate sobre una situación controversial relacionada con los roles de género. Esto permitió identificar los tipos de estructuras argumentativas empleadas, los esquemas utilizados para defender las posturas, así como los cambios en las posiciones de los y las participantes tras el debate.

Los resultados muestran que la discusión crítica favorece la creación de un entorno libre de violencia, además de estimular la producción y el fortalecimiento de argumentos. Se observó un predominio del uso de esquemas analógicos centrados en los derechos de las mujeres y un cambio de postura en quienes inicialmente defendían la situación planteada. Asimismo, se evidenció la necesidad de fortalecer las condiciones pragmadialécticas de segundo y tercer orden, en especial en lo relativo a la contraargumentación y a la creación de espacios seguros para el disenso. Este estudio contribuye al campo de la enseñanza de la argumentación desde una perspectiva situada, al incorporar las voces del estudiantado y al visibilizar las prácticas pedagógicas valiosas que suelen quedar fuera del registro académico.

El origen de una inquietud

Al ingresar a la Maestría en el Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas (MALM), enfrenté el reto de definir el tema de investigación que guiaría mi formación académica. Si bien contaba con algunas ideas previas –adquiridas durante mi participación en los Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES) de la Ciudad de México– fue la doctora Luisa quien me ayudó a darles forma y sentido. Conversando con ella sobre las dificultades de comunicación que enfrentaban las y los usuarios de PILARES –las cuales en ocasiones derivaban en agresiones verbales entre pares, cuidadores y docentes–, me planteó la posibilidad de que estas tensiones podrían estar relacionadas con la falta de habilidades lingüísticas. Como resultado del proceso de problematización, surgió la idea de investigar cómo involucrar al estudiantado en el uso de la argumentación como herramienta para la resolución de conflictos. Dado que la doctora trabajaba con la teoría de la argumentación desde el enfoque pragmadialéctico (Van Eemeren y Grootendorst, 2011), decidimos poner a prueba su funcionalidad en contextos escolares marcados por conflictos entre pares.

De este modo, se planteó como objetivo general analizar de qué manera la discusión crítica, fundamentada en la Pragmadialéctica, propicia el desarrollo de la argumentación con énfasis en la resolución de diferencias de opinión entre estudiantes de sexto grado de primaria. A medida que avanzaba el proceso, los objetivos específicos se ajustaron para centrarse en tres aspectos clave: la práctica de la escucha activa, el respeto de las normas de conversación y la reflexión crítica.

La investigación se justificó por la necesidad urgente de encontrar estrategias efectivas que fomentaran una cultura de paz en las escuelas y que contribuyeran al desarrollo de habilidades lingüísticas avanzadas, como los son formular, defender y refutar ideas de manera coherente y lógica (Camps y Dolz, 1995; Perelman, 1999; Rodríguez Hernández y Martínez Serna, 2018). En ese contexto, se consideró pertinente argumentar desde la Pragmadialéctica, dado que no solo promueve el pensamiento crítico, sino que también propicia la creación de espacios armónicos dentro del aula (García Mejía y Alarcón Neve, 2018; Jiménez Torres, 2023; Mirza y Perret-Clermont, 2009; Padilla, 2020). Aportar evidencia sobre metodologías que impulsan el desa-

rrollo de habilidades lingüísticas orientadas a la mediación de conflictos representó, por tanto, una necesidad apremiante. Las reflexiones que aquí se presentan derivan de esa investigación, desarrollada como parte de mi tesis de maestría.

Miradas que orientaron la búsqueda

La trayectoria académica de la doctora Luisa Alarcón le ha permitido familiarizarse con diversas perspectivas teóricas sobre el uso y desarrollo de la argumentación. En ese contexto, me invitó a leer a distintos autores y autoras para adentrarme en este tipo de discurso tan complejo. Así descubrí que el discurso argumentativo constituye una forma de comunicación que exige la articulación de ideas, la toma de postura frente a un tema y la capacidad de sostener puntos de vista mediante razones pertinentes (García Mejía y Alarcón Neve, 2015; Hess Zimmermann y Godínez López, 2011; Nippold, 2000, 2004; Piéraut-Le Bonniec y Valette, 1991). También comprendí que su desarrollo en la infancia y la adolescencia no solo fortalece el pensamiento crítico, sino que requiere la adquisición progresiva de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales.

A partir de la revisión de una serie de estudios fue posible identificar tres ejes temáticos principales: (1) el desarrollo del discurso argumentativo en la infancia y adolescencia, (2) las estrategias didácticas orientadas a fortalecer las habilidades argumentativas en edades tempranas y (3) las investigaciones que adoptan la Pragmadialéctica como marco teórico. En conjunto, estos estudios ofrecieron un panorama amplio sobre las dificultades y las oportunidades en el desarrollo de estas habilidades en contextos escolares, las metodologías diseñadas para potenciarlas y el valor de la Pragmadialéctica como un enfoque que promueve el diálogo, la reflexión crítica y la capacidad para gestionar conflictos.

Respecto al primer eje temático, diversos estudios señalan que las habilidades argumentativas no surgen de forma espontánea, sino que requieren del dominio de elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos complejos. Dichos elementos se aprenden no solo con la edad, sino también mediante la exposición constante a su uso y práctica (García Mejía y Alarcón Neve, 2015;

Hess Zimmermann y Godínez López, 2011; Schneuwly, 1997). Se trata de una competencia discursiva vinculada con la capacidad de organizar ideas, usar conectores lógicos, comprender el punto de vista del otro, anticipar objeciones y responder con coherencia y pertinencia.

Desde la investigación educativa y psicolingüística, se documentó que las habilidades argumentativas pueden identificarse, evaluarse y desarrollarse cuando niñas, niños y adolescentes participan en entornos dialógicos estructurados y facilitadores (Felton y Kuhn, 2010; Kuhn y Crowell, 2011). Estos contextos promueven tanto la toma de palabra, como el intercambio de razones y la construcción compartida de conocimientos, lo cual contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo. Prácticas como el debate y la argumentación dialógica orientadas por el docente fortalecen las habilidades argumentativas.

El segundo eje temático, referido a las estrategias didácticas para fortalecer las habilidades argumentativas en edades tempranas, planteó que la enseñanza del discurso argumentativo puede implementarse desde etapas iniciales (Camps y Dolz, 1995; Cotteron, 1995; Guy Bassart, 1995; Perelman, 1999; Ramírez Aristizabal y Jaramillo Hoyos, 2021; Rodríguez Hernández y Martínez Serna, 2018; Rodríguez Hernández *et al*., 2024). Así, la introducción de prácticas de argumentación oral y escrita en los primeros niveles escolares favorece tanto el desarrollo lingüístico como las capacidades cognitivas esenciales para la vida académica y social.

Los estudios coinciden en que la enseñanza sistemática de la argumentación resulta clave para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias comunicativas. A través del diseño de secuencias didácticas contextualizadas y el uso de géneros discursivos auténticos, se logra mejorar significativamente la capacidad argumentativa del estudiantado. Asimismo, se evidenció que este proceso debía comenzar desde los primeros niveles escolares mediante propuestas pedagógicas que integren reflexión, práctica sostenida y acompañamiento docente.

En ese sentido, se reconoce que la enseñanza de la argumentación tiene un impacto que trasciende el ámbito lingüístico, ya que fomenta el diálogo, el aprendizaje escolar, la convivencia democrática y la resolución pacífica de conflictos (Lomas, 2015; Perelman, 1999; Rodríguez Hernández y Martínez Serna, 2018). Así, la palabra fue concebida como vehículo de comunicación

y como herramienta para la construcción de una ciudadanía crítica, reflexiva y participativa.

En cuanto al tercer eje temático, centrado en investigaciones basadas en la Pragmadialéctica como marco teórico, se propuso que este enfoque –que combina el análisis crítico del discurso con su dimensión comunicativa y contextual– resulta especialmente útil para promover prácticas argumentativas orientadas a la resolución de conflictos (García Mejía y Alarcón Neve, 2018; Jiménez Torres, 2023; Muller Mirza y Perret-Clermont, 2009; Padilla, 2020). Dicho modelo permite trabajar la estructura formal del argumento y sus condiciones de uso en situaciones reales de interacción. En ese marco, se promovieron prácticas esenciales como el pensamiento crítico, la tolerancia y la capacidad de gestionar conflictos en el aula.

Finalmente, se destaca que el desarrollo del discurso argumentativo está estrechamente vinculado con la adquisición de competencias lingüísticas fundamentales. Como señalan diversos estudios, esta competencia se construye gradualmente y requiere un acompañamiento didáctico sistemático (García Mejía y Alarcón Neve, 2015; Hess Zimmermann y Godínez López, 2011; Nippold, 2000, 2004; Piéraut-Le Bonniec y Valette, 1991). Por ello, reflexionar sobre cómo se enseña y promueve el uso de la argumentación en las distintas etapas del desarrollo infantil y adolescente resulta crucial para repensar prácticas pedagógicas que contribuyan a la formación integral del estudiantado.

En conjunto, los estudios revisados evidencian que el desarrollo del discurso argumentativo en la infancia y la adolescencia constituye un proceso gradual influido por factores lingüísticos, cognitivos y educativos. Además, subrayan la necesidad de incorporar una práctica más sistemática del uso de la argumentación en el ámbito escolar, dado que el fortalecimiento de estas habilidades contribuye significativamente tanto al desarrollo lingüístico avanzado como a la formación de una ciudadanía crítica.

Desde el aspecto teórico, la Pragmadialéctica fue desarrollada por Frans van Eemeren y Rob Grootendorst en la década de 1980 como un enfoque teórico orientado al estudio de la argumentación en contextos comunicativos reales, especialmente en situaciones de desacuerdo (Van Eemeren y Grootendorst, 2011). Su propuesta plantea un modelo normativo-descriptivo que integra la dimensión dialógica (interacción entre partes en desacuerdo) con la dimensión pragmática (uso del lenguaje en contextos reales). Así, la argu-

mentación se concibe como un medio para resolver diferencias de opinión de manera razonable y cooperativa a través de una discusión crítica.

Este diálogo se estructura en cuatro etapas: 1) confrontación (reconocimiento del desacuerdo), 2) apertura (establecimiento de reglas comunes), 3) argumentación (intercambio de razones) y 4) conclusión (evaluación sobre si el desacuerdo ha sido resuelto) (Van Eemeren y Grootendorst, 2011). En este sentido, se considera que una discusión crítica razonable requiere del cumplimiento de tres condiciones fundamentales: 1) reglas explícitas que regulen la interacción, 2) actitudes internas de apertura, reflexión y autocontrol, y 3) un contexto social justo y favorable. Según los autores, solo bajo estas condiciones es posible sostener una argumentación analítica y constructiva.

De acuerdo con Van Eemeren y Grootendorst (2011), el objetivo central de una discusión crítica no es alcanzar consenso a toda costa, sino someter los puntos de vista a un escrutinio racional y riguroso. Para ello, se establecieron cuatro principios metateóricos: funcionalización, externalización, socialización y dialectización. La funcionalización indica que toda actividad lingüística constituye un acto con propósito e intención comunicativa. La externalización implica que estos actos generan compromisos públicos. Por su parte, la socialización remite a la realización de dichos compromisos a través de la interacción lingüística. Finalmente, la dialectización concibe tales actividades como intentos de resolver diferencias de opinión conforme a normas críticas de razonabilidad. Estos principios permiten enmarcar la doble dimensión normativa y descriptiva del análisis argumentativo, facilitando la evaluación de los elementos y aspectos discursivos presentes en una discusión crítica.

En síntesis, la perspectiva pragmadialéctica formulada por Van Eemeren y Grootendorst (2011) constituye un marco teórico sólido para la comprensión y orientación de la argumentación en tanto práctica comunicativa dialógica, situada y regulada por normas. Al integrar el análisis de interacciones reales con la formulación de condiciones ideales para la discusión crítica, permite abordar la argumentación como estructura lógica y como forma de convivencia discursiva orientada a la resolución cooperativa de diferencias.

Esta doble dimensión –lingüística y ética– convierte a la Pragmadialéctica en un enfoque particularmente pertinente en el ámbito educativo, ya que

potencia el desarrollo de habilidades argumentativas complejas y, al mismo tiempo, promueve una cultura de paz en las aulas. En este sentido, enseñar a sostener ideas con razones, escuchar activamente y dialogar conforme a reglas explícitas favorece la formación del pensamiento crítico y la construcción de relaciones interpersonales respetuosas y democráticas. Incorporar los principios pragmadialécticos en las prácticas pedagógicas contribuye así al fortalecimiento de la competencia argumentativa y a la consolidación de entornos escolares más justos, reflexivos y pacíficos.

En este estudio convergen tres perspectivas fundamentales: la teoría del discurso argumentativo, las estrategias didácticas y la Pragmadialéctica. Esta integración da pauta a explorar una vía metodológica innovadora para diseñar intervenciones didácticas que promuevan el desarrollo de habilidades argumentativas en el aula, un ámbito aún poco abordado desde un enfoque integral. Al articular estos tres marcos, se busca fortalecer la competencia argumentativa del estudiantado y generar condiciones dialógicas estructuradas que favorezcan la reflexión crítica, la toma de palabra y la resolución cooperativa de diferencias. Así, la intervención se concibe como un espacio formativo en el que confluyen teoría, práctica pedagógica y principios normativos del diálogo razonable.

Caminar el proceso: decisiones metodológicas

En cuanto a la toma de decisiones durante el proceso, la doctora Luisa me ayudó a identificar algunas incoherencias entre los objetivos de investigación y el enfoque teórico elegido. Gracias a ello, fue posible ajustar el diseño metodológico y otorgar mayor validez y confiabilidad al análisis. Asimismo, me orientó en la selección y la adecuación de las técnicas y los instrumentos para la recolección de datos. Su capacidad para anticipar dificultades resultó clave, pues me proporcionó estrategias tanto para el abordaje del estudiantado como para la implementación efectiva de las herramientas seleccionadas. El enfoque metodológico adoptado en esta investigación fue mixto, con un alcance descriptivo. Se optó por esta clasificación debido al interés en documentar el uso de la discusión crítica en contextos de educación básica que

presentan problemáticas de convivencia entre estudiantes. En particular, se buscó explorar la viabilidad de esta práctica argumentativa en un grupo específico (Ramos Galarza, 2020).

El estudio se llevó a cabo en una escuela pública urbana de turno vespertino, ubicada en la ciudad de Querétaro, México. La muestra estuvo conformada por dieciocho estudiantes de sexto grado de primaria. Una proporción significativa pertenecía a comunidades otomíes, en las que muchas infancias combinan la asistencia escolar con el trabajo ambulante en el centro de la ciudad. Este contexto generaba desigualdades tanto en el tiempo disponible para realizar actividades escolares como en las condiciones de higiene al ingresar al aula. Asimismo, se observó un elevado nivel de ausentismo, en particular entre estudiantes migrantes, debido a responsabilidades laborales o compromisos derivados de festividades tradicionales de sus comunidades de origen. La elección del grupo se basó en criterios de conveniencia, tomando en cuenta sus características específicas, ya que los conflictos de convivencia y las marcadas diferencias contextuales ofrecían condiciones propicias para introducir la Pragmadialéctica como metodología de diálogo.

Para su aplicación se atendieron los principios éticos de no-maleficencia, beneficencia, autonomía y justicia. La participación no implicó riesgos para las y los estudiantes, ni supuso vulneración alguna de sus derechos. Se recabó el consentimiento informado de madres, padres o tutores, quienes fueron notificados sobre los objetivos del estudio, la participación de sus hijas e hijos, el uso de los datos y los posibles beneficios, además de que se contó con el asentimiento informado de las y los participantes. Por su parte, se garantizó la confidencialidad, asegurando que los datos personales serían tratados de forma segura, utilizados exclusivamente con fines investigativos y resguardados conforme a criterios de integridad, privacidad y protección. Los posibles riesgos fueron evaluados previamente y se establecieron medidas para su adecuada mitigación.

Para garantizar la coherencia entre los objetivos de la investigación y el modelo pragmadialéctico de discusión crítica, la recolección de datos se estructuró en seis fases interdependientes, desarrolladas del 19 de septiembre al 3 de octubre del 2023, con sesiones semanales de aproximadamente ciento ochenta minutos:

1. Selección del tema. El grupo realizó una votación mediante urna con tres opciones: a) manifestaciones en la vía pública, b) migración humana, y c) el rol de las mujeres en la sociedad. El tema más votado guió el diseño de la situación controversial empleada en las entrevistas y en el debate.
2. Entrevista individual semiestructurada, previa al debate. Esta se aplicó para recabar información sobre el perfil sociolingüístico de cada participante y conocer su postura frente a una situación controversial basada en el tema seleccionado. El escenario expuesto proponía una medida gubernamental controversial sobre la permanencia de las mujeres en el hogar a cambio de una beca económica, con el propósito de promover la reflexión y el posicionamiento argumentado.
3. Condiciones para la discusión crítica. Las investigadoras presentaron, mediante un folleto, las condiciones necesarias para desarrollar una discusión crítica: a) un código de conducta, b) actitudes internas deseables (apertura, respeto, autorregulación), y c) un entorno libre de violencia. Después, se implementó una dinámica de práctica sobre el uso de fuegos artificiales para aplicar dichas condiciones y observar su funcionamiento.
4. Revisión de información contextual sobre el tema a debatir. Se distribuyó material informativo sobre el rol de las mujeres en la sociedad para su análisis y discusión en pequeños grupos. Este ejercicio permitió reforzar el conocimiento temático y repasar las condiciones para la discusión.
5. Desarrollo del debate estructurado. Se organizó de acuerdo con las cuatro etapas propuestas por la teoría Pragmadialéctica (Van Eemeren y Grootendorst, 2011):
    a. Etapa de confrontación: la entrevista inicial permitió identificar diferencias de opinión respecto al tema, lo cual sentó las bases de la discusión.
    b. Etapa de apertura: esta fase se desarrolló en dos sesiones. En la primera, se conformaron grupos según la postura asumida (a favor o en contra) y se elaboraron argumentos para defenderla.

En la segunda, se revisaron las posturas del grupo contrario con el fin de generar dudas o contraargumentos.

c. Etapas de argumentación y clausura: durante el debate, estructurado en formato de mesa redonda, cada participante presentó un argumento que fue evaluado por el grupo opositor. Se buscó que cada estudiante ejerciera tanto el rol de protagonista como el de antagonista. La etapa de clausura consistió en su evaluación por parte de ambos roles: si los argumentos del interlocutor eran considerados válidos, se aceptaban; de lo contrario, se mantenían las dudas o se rechazaban las posiciones sin fundamento suficiente.

6. Entrevista posterior al debate. Se aplicó nuevamente la situación controversial utilizada en la entrevista inicial para identificar posibles cambios en la postura del estudiantado como consecuencia de la interacción argumentativa.

Una vez que se contó con la información, se procedió a su estudio. Para los datos cualitativos se empleó el enfoque de análisis y evaluación de la argumentación propuesto por la Pragmadialéctica (Van Eemeren *et al.*, 2006). Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva, complementada con representaciones gráficas para facilitar la identificación de patrones (Posada Hernández, 2016).

El análisis cualitativo incluyó la transcripción de las entrevistas y el debate, así como la categorización del discurso argumentativo en función de: postura asumida, número y tipo de argumentos, estructura y relaciones entre los argumentos y los puntos de vista. Se elaboró una matriz en Excel que integró dos corpus: el primero, derivado de las entrevistas inicial y final, donde se organizó la información de acuerdo con postura, número de argumentos, estructura y esquema argumentativo; el segundo, correspondiente al debate, fue clasificado con los mismos criterios y, adicionalmente, se consideró el grado de resolución de las diferencias de opinión. Una vez definidas las categorías de análisis, la participación de la doctora Luisa en su revisión fue clave para asegurar que fueran coherentes con los planteamientos de la Pragmadialéctica y con lo ocurrido durante la intervención.

Para garantizar el rigor metodológico se atendieron tres criterios fundamentales de la investigación cualitativa: credibilidad, trazabilidad y triangulación. La primera se fortaleció mediante una validación intersubjetiva con la asesora académica, quien revisó de forma crítica las interpretaciones y los hallazgos para asegurar su coherencia con los datos recabados. Asimismo, se mantuvo un registro detallado y sistemático de todos los procedimientos, desde el diseño y la aplicación de la intervención hasta el análisis de la información, lo cual permite dar cuenta con transparencia de las decisiones metodológicas adoptadas. Finalmente, se realizó una triangulación teórica y empírica, articulando los marcos conceptuales –la teoría del discurso argumentativo, las estrategias didácticas y la Pragmadialéctica– con los datos obtenidos. Esta convergencia entre teoría y evidencia empírica permitió construir un análisis más sólido, reflexivo y contextualizado sobre el desarrollo de las habilidades argumentativas en el aula.

La metodología resultó adecuada para responder a los objetivos establecidos, ya que permitió estructurar el debate y guiar la producción discursiva, además de evaluar las habilidades argumentativas desarrolladas por el estudiantado. La teoría Pragmadialéctica, al centrarse en la resolución de diferencias mediante el discurso argumentativo, proporcionó un marco sólido para el análisis y la evaluación de las interacciones comunicativas en contextos educativos.

Lo que encontramos y lo que nos hizo pensar

El acompañamiento analítico de la doctora Luisa fue fundamental en el tratamiento de los datos. Sus orientaciones me llevaron a identificar y atender inconsistencias en las observaciones. A continuación, se presenta un análisis centrado exclusivamente en la información obtenida a partir de las entrevistas. Al comparar las respuestas antes y después del debate, se observó un cambio significativo entre quienes en un inicio apoyaban la situación controversial. En un primer momento, once participantes (cinco niñas y seis niños) manifestaron su oposición; después, tres niñas más adoptaron esa postura, lo que elevó la proporción de rechazo del 61.1 al 77.8 por ciento. Esta variación

permite inferir que, tras escuchar otras opiniones y sus respectivos argumentos, es posible reflexionar sobre la postura propia frente a un tema.

De acuerdo con la teoría de la argumentación desarrollada por la escuela pragmadialéctica, el propósito central de la argumentación consiste en defender un punto de vista (Van Eemeren *et al.*, 2006). Cuando el punto de vista es afirmativo, la defensa implica su justificación; en cambio, si es negativo, la defensa se orienta hacia la refutación de la proposición. En este marco, se identifican cuatro estructuras argumentativas: única, múltiple, coordinada y subordinada, las cuales reflejan el número de argumentos empleados para defender una postura.

De estas, la estructura única fue la más utilizada, posiblemente porque representa la forma más sencilla de defensa argumentativa (Van Eemeren *et al.*, 2006). En la entrevista previa al debate, el 38.9 por ciento de los participantes (dos niños y cinco niñas) recurrieron a un único argumento para defender su postura. Tras la intervención, el uso de esta estructura se incrementó a once (seis niñas y cinco niños). Esto explica, en parte, por qué dos participantes, que en un inicio no ofrecieron argumentos, lograron estructurar al menos uno después de la discusión, lo que sugiere un avance inicial en su capacidad de sostener una opinión de manera justificada. A continuación, se ejemplifica lo expuesto.

Ejemplo 1

Participante 17 (10 años)
Entrevista pre-intervención:
[Estoy de acuerdo en que las mujeres se dediquen exclusivamente al cuidado del hogar y no ejerzan otros roles sociales ni actividades profesionales.]
[¿Por qué?] *Mmm... No sé.*
Entrevista post-intervención:
[No estoy de acuerdo en que las mujeres se dediquen exclusivamente al cuidado del hogar] *pues creo que también tienen derecho de trabajar.*

En el Ejemplo 1, se observa que la participante logró justificar su punto de vista a través de un argumento, como resultado de la intervención.

La estructura argumentativa múltiple, que implica la defensa de un punto de vista mediante más de una premisa independiente, apareció en dos participantes (una niña y un niño) durante la entrevista previa. Posteriormente, se sumó un caso más de estructura múltiple: una participante, quien inicialmente había utilizado una argumentación coordinada, avanzó y empleó una estructura múltiple. En el Ejemplo 2 se muestra lo anterior.

Ejemplo 2

Participante 20 (11 años)
Entrevista pre-intervención:
[No estoy de acuerdo en que el gobierno haga que las mujeres se queden en casa a cuidar de sus hijos y de sus hijas porque consideran que son ellas quienes mejor pueden y deben cumplir con esa tarea] *porque las mujeres también pueden hacer lo que quieran y también pueden cuidar a sus hijos.*
Entrevista post-intervención:
[No estoy de acuerdo en que el gobierno haga que las mujeres se queden en casa a cuidar de sus hijos y de sus hijas porque consideran que son ellas quienes mejor pueden y deben cumplir con esa tarea] *porque también los papás tienen obligaciones que cumplir como es el trabajo y a veces cuidar a sus hijos; y las madres también tienen derecho a estudiar o trabajar y cuidar a sus hijos.*

En este caso, se observa una evolución argumentativa significativa. Antes de la intervención, la participante refuta la premisa con cierta ambigüedad apelando a la libertad de las mujeres para decidir ("pueden hacer lo que quieran") e intenta aclarar al añadir la posibilidad de ser madres y cuidadoras. Esta estructura inicial corresponde a una coordinación simple de ideas. Tras la intervención, su argumentación adquiere una estructura múltiple al presentar dos razones independientes que refuerzan su postura: la primera, basada en la corresponsabilidad parental; la segunda, en el derecho de las mujeres a estudiar o trabajar además de cuidar. Ambos argumentos tienen igual fuerza argumentativa, lo que indica un avance en la capacidad para construir defensas sólidas y complementarias. Desde la perspectiva pragmadialéctica, esta

transformación refleja un mayor dominio de la organización discursiva y un fortalecimiento de su habilidad para sostener críticamente su punto de vista.

En relación con la estructura argumentativa coordinada –caracterizada por la interdependencia entre argumentos que se refuerzan mutuamente o anticipan objeciones–, esta fue identificada en tres participantes (dos niños y una niña) durante la entrevista inicial. Tras la intervención, solo uno de ellos mantuvo dicha estructura; una participante transitó de una coordinada a una múltiple, mientras que los demás (dos niños) simplificaron su argumentación de coordinada a única. El Ejemplo 3 ilustra el último punto.

Ejemplo 3

Participante 3 (11 años)
Entrevista pre-intervención:
[No estoy de acuerdo en que el gobierno haga que las mujeres se queden en casa a cuidar de sus hijos y de sus hijas] *porque las obligarían a que se quedaran en un sólo lugar, haciendo una sola tarea.*
Entrevista post-intervención:
[No estoy de acuerdo en que el gobierno haga que las mujeres se queden en casa a cuidar de sus hijos y de sus hijas] *pues están haciendo que hagan algo que la mayoría no quiere.*

En la entrevista inicial, el participante construyó una estructura argumentativa coordinada, compuesta por dos razones complementarias: por un lado, el confinamiento espacial ("un solo lugar") y, por otro, la restricción funcional ("una sola tarea"). Ambos argumentos apuntan a una misma idea central: la imposición del rol de cuidadora como una forma de limitar la libertad de las mujeres. Sin embargo, en la entrevista posterior, simplifica su postura al presentar un único argumento, centrado en la noción de imposición, sin expandir ni diversificar sus razones. Este cambio sugiere un paso de una estructura coordinada a una estructura única, con una argumentación más concisa pero también menos desarrollada.

En cuanto a la estructura argumentativa subordinada –caracterizada por una defensa en múltiples niveles, donde un argumento es respaldado por otro para reforzar su validez– fue empleada por cuatro participantes (tres niños y

una niña). Tras la intervención, se redujo a tres. El Ejemplo 4 muestra el paso de estructura subordinada a única.

Ejemplo 4

Participante 4 (11 años)
Entrevista pre-intervención:
[Estoy de acuerdo en que el gobierno haga que las mujeres se queden en casa a cuidar de sus hijos y de sus hijas] *porque ellas conocen a sus hijos; si el bebé llora luego luego captan si es por la comida o porque ya le tienen que cambiar el pañal; si el niño no pueda* [sic] *hablar la mamá le entiende mejor*.
Entrevista post-intervención:
[Estoy de acuerdo en que el gobierno haga que las mujeres se queden en casa a cuidar de sus hijos y de sus hijas] *porque la mamá entiende mejor a sus hijos que el papá*.

En la entrevista previa, la participante defiende su postura mediante una estructura subordinada, en la que la premisa principal –el conocimiento que tienen las madres sobre sus hijos– se sostiene a través de ejemplos concretos relacionados con el cuidado infantil. Estas justificaciones no constituyen argumentos independientes, sino que refuerzan y desarrollan la idea central. Posteriormente, la argumentación se simplifica considerablemente, limitándose a una estructura única que afirma, sin mayor desarrollo, que las madres entienden mejor a sus hijos que los padres.

Estos resultados muestran que la intervención favoreció procesos de reflexión crítica y de reformulación argumentativa, aunque también revelan la necesidad de fortalecer la transferencia espontánea de habilidades argumentativas a situaciones comunicativas menos guiadas. Asimismo, los datos sugieren que el diseño de futuras intervenciones debe considerar acompañamientos diferenciados, según las trayectorias discursivas de los participantes.

Desde la perspectiva de la Pragmadialéctica, la validez de un punto de vista depende de la coherencia del esquema argumentativo, entendido como el vínculo lógico entre el razonamiento ofrecido y la postura que se busca sostener (Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2006). Esta teoría distingue tres esquemas principales: el sintomático, en el que una caracterís-

tica del punto de vista actúa como signo o indicio que respalda la conclusión; el analógico, que justifica la postura mediante la comparación con un caso similar; y el causal, que fundamenta el punto de vista a través de una relación de causa y efecto. El análisis de estos esquemas permite valorar la solidez argumentativa de las intervenciones.

En la entrevista inicial, el 61.1 por ciento de las personas participantes (seis niños y cinco niñas) emplearon un esquema argumentativo analógico, el 16.7 por ciento (dos niños y una niña) utilizó un esquema causal, el 11.1 por ciento (dos niñas) presentó un esquema sintomático, y el 11.1 por ciento restante (un niño y una niña) no registró ningún esquema al no argumentar en defensa de su postura. En la entrevista posterior al debate, se observó un incremento en el uso del esquema sintomático, que pasó del 11.1 al 16.7 por ciento (tres niños); el analógico también mostró un aumento al pasar del 61.1 al 66.7 por ciento (tres niños y nueve niñas), mientras que el causal se mantuvo constante en un 16.7 por ciento (tres niños). A continuación, se presentan ejemplos ilustrativos correspondientes a cada tipo de esquema argumentativo identificado:

Tabla 1. Esquemas argumentativos identificados en el discurso de las y los participantes[1]

Esquema	Pre-debate	Post-debate
Sintomático	Estoy de acuerdo en que el gobierno haga que las mujeres se queden en casa a cuidar de sus hijos y de sus hijas *porque ellas conocen a sus hijos;* si el bebé llora luego luego captan si es por la comida o porque ya le tienen que cambiar el pañal; si el niño no pueda [*sic*] hablar la mamá le entiende mejor. (Participante 4, 11 años)	Estoy de acuerdo en que el gobierno haga que las mujeres se queden en casa a cuidar de sus hijos y de sus hijas *porque ellas saben hacer más*, saben lo que se debe de hacer en la casa, saben lavar los trastes, saben hacer la comida, saben hacer todo lo de la casa. (Participante 1, 12 años)

1 El fragmento en cursivas destaca la base argumentativa según el tipo de esquema: sintomático (lo marcado actúa como signo o indicio que justifica la conclusión), analógico (se establece una comparación entre casos similares) y causal (se expone una relación de causa-efecto).

Analógico	No estoy de acuerdo en que el gobierno haga que las mujeres se queden en casa a cuidar de sus hijos y de sus hijas *porque no nada más la mujer puede cuidar a los niños, también el hombre*. (Participante 11, 10 años)	No estoy de acuerdo en que las mujeres se dediquen exclusivamente al cuidado del hogar y no ejerzan otros roles sociales ni actividades profesionales *porque las mujeres tienen los mismos derechos que el hombre.* (Participante 10, 11 años)
Causal	No estoy de acuerdo en que el gobierno haga que las mujeres se queden en casa a cuidar de sus hijos y de sus hijas *porque las obligarían a que se quedaran en un solo lugar*, haciendo una sola tarea. (Participante 3, 11 años)	Estoy de acuerdo en que las mujeres se dediquen exclusivamente al cuidado del hogar y no ejerzan otros roles sociales ni actividades profesionales *porque si se quedan en sus casas a cuidar de sus hijos no podrían salir a trabajar.* (Participante 19, 12 años)

Fuente: Elaboración propia.

Los datos muestran que, tras la intervención, mejoraron en la capacidad de justificar sus puntos de vista mediante esquemas argumentativos coherentes. Destacó el uso del analógico, empleado para establecer comparaciones entre hombres y mujeres desde una perspectiva de igualdad de derechos. También se observó un aumento moderado del sintomático, que resalta cualidades atribuidas a las mujeres. El causal se mantuvo estable, reflejando un tipo de razonamiento más complejo que algunos participantes aún no lograron desarrollar plenamente. Esta información evidencia que pudieron estructurar mejor sus argumentos y diversificar las formas de justificar sus posturas. La intervención facilitó este avance al ofrecer un espacio de reflexión y exposición a modelos discursivos variados.

Para consolidar y ampliar estas habilidades, se recomienda incluir actividades explícitas de análisis de esquemas argumentativos (analógico, sintomático y causal) en situaciones reales o controvertidas. También resulta útil promover espacios de debate guiado, donde el estudiantado pueda practicar la construcción de argumentos con retroalimentación inmediata, fortaleciendo así su capacidad de razonar críticamente desde múltiples enfoques.

Cierres provisionales

Este estudio ofrece una mirada situada y contextualizada sobre el uso de la argumentación en contextos escolares atravesados por conflictos de convivencia al incorporar activamente las voces del estudiantado. A través del modelo de discusión crítica de la Pragmadialéctica, se comprobó que es posible generar condiciones estructuradas –normas, roles, tiempos y espacios– que favorecen el intercambio respetuoso de ideas, la resolución de diferencias de opinión y la construcción de premisas más sólidas, incluso en entornos donde el diálogo suele ser limitado.

Los resultados evidencian que, aunque no se incrementó de forma significativa la cantidad de argumentos tras el debate, sí se fortalecieron su calidad, coherencia y pertinencia. Participantes que en un inicio no lograban justificar sus posturas consiguieron hacerlo después, y varios incorporaron argumentos escuchados para reafirmar o reformular sus posiciones. Asimismo, se observó que las declaraciones basadas en derechos humanos resultaron más eficaces que las causales para promover cambios de postura. En conjunto, la discusión crítica contribuyó a crear un entorno comunicativo más respetuoso y menos violento, facilitando la expresión de opiniones divergentes.

Sin embargo, también se identificaron desafíos clave: la persistente ausencia de contraargumentación, la escasa integración explícita de puntos de vista opuestos y la necesidad de robustecer las condiciones dialógicas que la Pragmadialéctica propone. Estos hallazgos subrayan la importancia de profundizar en estrategias pedagógicas que enseñen de forma explícita su construcción y fomenten la convivencia respetuosa en la disensión.

Estudios futuros deberían considerar muestras más amplias y diversas para validar estos hallazgos, así como explorar de forma más exhaustiva la incidencia de conocimientos previos y factores emocionales en la construcción argumentativa. Diseñar intervenciones que refuercen la formación crítica y dialógica del estudiantado en escenarios reales –especialmente en contextos de alta conflictividad– constituye una línea de investigación prioritaria para fortalecer una educación verdaderamente democrática, inclusiva y reflexiva, alineada con los principios pragmadialécticos adaptados a la realidad escolar.

Agradecimientos
al acompañamiento de Luisa Alarcón

La doctora Luisa fue mucho más que una asesora: fue una guía generosa y rigurosa que supo sostener mis dudas sin resolverlas por mí. Con ella aprendí que investigar no es acumular datos, sino abrir preguntas desde la escucha y la humildad intelectual. Su acompañamiento marcó profundamente mi formación académica y personal, pues brindó apoyo con compromiso, sensibilidad y profundidad en cada etapa del proceso.

Gracias a su enfoque crítico y humanista comprendí que el lenguaje no solo se adquiere, sino que se habita, se disputa y se recrea. Su manera de abordar la lingüística desde las prácticas vivas me permitió salir del aula para pensar el lenguaje en la calle, en los medios y en la comunidad. Me enseñó a verlo como objeto de estudio y herramienta de transformación, diálogo y construcción de vínculos.

Asimismo, su mirada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje me ayudó a entender que enseñar a argumentar no se limita a transmitir estructuras formales, sino que implica generar condiciones para el pensamiento crítico, el disenso respetuoso y la agencia discursiva de niñas, niños y jóvenes. Este trabajo es reflejo de esa guía comprometida, paciente y profundamente formativa. A ella, mi más sincero agradecimiento.

Referencias

Bassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, *25*, 41-50.

Camps, A., y Dolz, J. (1995). Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, *25*, 5-8.

Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, *25*, 79-94.

Felton, M., y Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse Processes*, *32*(2-3), 135-153. https://www.researchgate.net/publication/247806574_The_Development_of_Argumentive_Discourse_Skill

García, K., y Alarcón, L. (2018). El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *55*(2), 1-18. http://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.10

_____. (2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, *3*(7), 253-262.

Hess, K., y Godínez, E. (2011). Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: Usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon, y M. Alvarado (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 175-190). Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Jaramillo, S., y Ramírez, B. (2021). *Convivencia escolar: Una revisión desde el ámbito educativo*. ridum. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5575

Jiménez Torres, M. F. (2023). *El uso de la paradoja como generador de discusiones entre niñas y niños finalizando la primaria.* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro). https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/9942

Kuhn, D., y Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*, *22*(4), 545-552. https://doi.org/10.1177/0956797611402512

Lomas, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística entre el deseo y la realidad* (pp. 37-76). Editorial Octaedro.

López, A., y Alarcón, L. (2017). Complejidad sintáctica en textos argumentativos de adolescentes y adultos jóvenes. En A. Enríquez Ovando, y E. Sánchez Gómez (Eds.), *Dominio del español de estudiantes universitarios. Retos y perspectivas* (pp. 129-159). umsnh.

Muller Mirza, N., y Perret-Clermont, A.N. (Eds.). (2009). *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. Springer Publishing.

Nippold, M. (2004). Research on later language development. En R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 1-8). John Benjamins.

_____. (2000). Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics. *Topics in Language Disorders*, *20*(2), 15-28.

Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, *20*, 7-29. https://revistas.uam.es/ria/article/view/ria2020_20_001

Perelman, F. (1999). La producción de textos argumentativos en el aula. *Revista En el Aula*, *11*(1), pp. 1-22.

Piéraut-Le Bonniec, G., y Valette, M. (1991). The development of argumentative discourse. En G. Piéraut-Le Bonniec, y M. Dolitsky (Eds.), *Language bases... Discourse bases: Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research* (pp. 245-267). John Benjamins Publishing Company.

Posada, G, J. (2016). *Elementos básicos de estadística descriptiva para el análisis de datos*. funlam.

Ramos, C. (2020). *Los alcances de una investigación*. CienciAmérica. http://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

Rodríguez, B., y Martínez, C. (2018). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, *6*(18), 93-107. https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.18.65583

Rodríguez, B., Martínez, C., y Ruiz, N. (2024). Enseñar a argumentar en preescolar: Desarrollo de una secuencia didáctica. *Praxis & Saber*, *15*(43), 1-21. https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n43.2024.16633

_____. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, *22*(1), 163-193.

Rodríguez, D., y Valencia, L. (2013). Análisis pragma-dialéctico en la argumentación oral formal de estudiantes universitarios. *Sophia*, *9*, 180-195. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322013000100014

Sánchez, E. (2017). El problema del dominio de habilidades lingüísticas en estudiantes universitarios y la búsqueda de solución. En A. Enríquez Ovando y E. Sánchez Gómez (Eds.), *Dominio del español de estudiantes universitarios. Retos y perspectivas* (pp. 71-95). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Torres, H. N., y Velandia, P. Z. (2008). De la antigua a la nueva retórica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, *11*, 119-130. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227496010

Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: Análisis, evaluación, presentación* (Trad. R. Marafioti). Editorial Biblos. (Trabajo original publicado en 2002).

_____, y Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación: La perspectiva pragmadialéctica* (Trad. C. López y A. Vicuña). Editorial Biblos. (Trabajo original publicado en 2003).



ENSEÑAR A ARGUMENTAR DESDE LA FLEXIBILIDAD Y HACIA LA BÚSQUEDA DE ACUERDOS

Karina Paola García Mejía

El desarrollo del discurso argumentativo resulta esencial para los adolescentes, ya que les permite trabajar habilidades dialógicas importantes para la construcción de actitudes tolerantes, reflexivas y críticas. En este trabajo se propone la inclusión de la Pragmadialéctica como eje rector en la elaboración de una secuencia didáctica para enseñar argumentación en bachillerato a partir de la participación en discusiones críticas y la toma de postura bajo la consideración de visiones alternas. La evaluación del estudiantado se muestra a través de la recolección de pruebas pre y post intervención, las cuales se analizaron bajo la Teoría de la Valoración de la Lingüística Sistémico-Funcional. Los resultados sugieren una mejora en diversos aspectos pragmático-discursivos relacionados con el discurso argumentativo textualizado, como la consideración de voces alternas y el posicionamiento del escritor en torno a un lector potencial.

Introducción

La investigación que se presenta nace a partir de la reflexión de los hallazgos reportados en la disertación titulada "Conectores discursivos en textos argumentativos y narrativos producidos por adolescentes escolarizados" (García Mejía, 2015), la cual fue defendida como tesis de la Maestría en Lingüística en la Universidad Autónoma de Querétaro, bajo la dirección de Luisa Alarcón. En aquel trabajo de posgrado, se observó que las y los estudiantes que ya ha-

bían pasado alrededor de doce años de escolarización seguían presentando dificultades en el manejo de la argumentación, sobre todo en lo referente a cuestiones pragmático-discursivas. Resultó evidente, a partir de dichos hallazgos, la necesidad urgente de construir puentes entre los resultados reportados y acciones concretas de la práctica docente que permitieran atender las áreas de oportunidad identificadas. Es así como se decidió trabajar en un nuevo proyecto, ahora doctoral, en el que se continuara investigando acerca del desarrollo del discurso argumentativo en bachillerato. Por lo tanto, el presente capítulo reporta un fragmento de la disertación "Desarrollo de estrategias argumentativas en el Nivel Medio Superior a través de un programa de intervención" (García Mejía, 2019).

La argumentación es un género discursivo que se encuentra inserto en muchas esferas de la vida cotidiana: se presenta en la escuela, en el hogar, en el trabajo, en la calle. Todos los días, tanto los niños como los adolescentes y los adultos, se enfrentan a situaciones en las que tienen que defender y explicar ideas sobre temas que pueden resultar importantes. A pesar de ello, este modo discursivo no es trabajado en la escuela de manera amplia ni sistemática y, cuando se aborda, se le enmarca desde una visión en la que pareciera que argumentar es sinónimo de persuadir para lograr que el interlocutor se adhiera a la postura del emisor o realice acciones específicas a conveniencia del mismo. Es decir, no se ve a la argumentación como un medio para evaluar las diferentes posturas que pueden surgir de una diferencia de opinión, ni como herramienta para dirigir discusiones críticas que permitan alcanzar consensos entre los participantes.

Al respecto, Weston (2009) señala el hecho de que en el bachillerato se pone el acento en el aprendizaje de cuestiones que son totalmente claras e irrefutables y no se reconoce que es indispensable dar al estudiantado la tarea de aprender a formar sus propias opiniones de una manera responsable, ya que la capacidad de defender, reflexionar, cuestionar, cohesionar y respaldar sus propias opiniones es una medida correlacionada con la habilidad de argumentar y de pensar de manera crítica. Por ello, las tareas relacionadas con la escritura y la argumentación, como los ensayos basados en argumentos, son tan importantes de trabajar en la escuela.

Luisa y yo estábamos profundamente insatisfechas con la propuesta de enseñanza de la argumentación en los salones de clase, especialmente por-

que al revisar los planes de estudio de la Educación Media Superior y de la Secretaría de Educación Pública, se hizo evidente una falta de articulación entre las prácticas áulicas y lo que el Estado en realidad visualiza para la enseñanza de esta habilidad, el cual es más bien un camino que permite y refuerza el diálogo cordial, abierto, flexible, reflexivo y negociador. Además, bajo este mismo orden de ideas, en los últimos años se ha dado realce al concepto de Cultura de Paz dentro de las instituciones educativas, cuya perspectiva tiene precisamente como cimiento el fomento de valores, actitudes y comportamientos como el respeto, la tolerancia, la comprensión, la negociación y el consenso, de tal manera que estos principios permitan establecer una sociedad más justa y armónica. Luisa y yo coincidimos en que uno de los ejercicios sociales más importantes para la creación de comunidad es el diálogo y el desarrollo del pensamiento crítico que se puede dar por medio del intercambio de ideas y de argumentos razonables. Es por lo anterior que la apuesta de la enseñanza de la argumentación desde un nuevo enfoque resulta imprescindible en las instituciones educativas.

Este capítulo tiene el objetivo de presentar de manera muy general una secuencia didáctica basada en la Pragmadialéctica. El punto de partida de la intervención fue un ejercicio dialógico que habilitó a las y los estudiantes para entender las actuaciones y motivos de actores ficticios y reales a fin de desarrollar la habilidad de toma de postura y de construcción de argumentos válidos. Para la breve descripción de la secuencia didáctica trabajada en este documento, se planteó, en primer lugar, la aplicación de pruebas pre y post intervención con el objetivo de evaluar los textos producidos por el estudiantado antes del tratamiento y posterior a él. A partir de un análisis basado en la Lingüística Sistémico Funcional se revisaron los textos para ver la incidencia del trabajo por medio del ejercicio dialógico desde la Pragmadialéctica y el posible desarrollo del estudiantado sobre la toma de postura, el reconocimiento y el diálogo entre opiniones alternas al manejar temas polémicos en discusiones críticas.

Las preguntas de investigación que guían al capítulo son las siguientes: ¿Qué características debe presentar una secuencia didáctica para enseñar argumentación si su eje rector es la Pragmadialéctica? ¿Las características del sistema de COMPROMISO mostradas en los textos finales son consistentes con los valores de la Pragmadialéctica?

Desarrollo

Actualmente los enfoques teóricos y didácticos para la enseñanza de la argumentación en México comienzan a resultar obsoletos, ya que pareciera que existe una ruptura entre la teoría y la práctica. Por un lado se espera, si leemos con atención los planes y programas de estudio, que el estudiantado desarrolle habilidades críticas, reflexivas, tolerantes y empáticas practicando la argumentación, y por el otro se presentan materiales para el salón de clases que enfocan su uso como exclusivamente persuasivo y no reflexivo.

Atendiendo a lo anterior y al hecho de que hoy en día el estudio de la argumentación no es el resultado de una teoría aceptada universalmente por todos los expertos en este campo del saber, se propone en esta investigación trabajar la argumentación bajo una de las teorías europeas más modernas, la Pragmadialéctica (Van Eemeren y Grootendorst, 2012; Van Eemeren, 2016; Van Eemeren y Snoeck Henkemans, 2017). En nuestra iniciativa se implementan sus conceptos y metodología dentro de una secuencia didáctica para la enseñanza del modelo discursivo argumentativo en el bachillerato.

Al estudiar las diferentes teorías de la argumentación se identificó a la Pragmadialéctica como una apuesta innovadora que permitiría un cambio de paradigma, ya que esta define la argumentación como un acto verbal, social y racional dirigido a convencer (diferente a persuadir) a un crítico razonable sobre la aceptabilidad de una postura, al poner de manifiesto una constelación de una o más proposiciones que la justifiquen. Así, se evidencia que, para que un ejercicio argumentativo pueda ocurrir, es necesaria la existencia de diferentes puntos de vista respecto a un tema. Las diversas posturas que uno puede adoptar sobre una proposición inicial se basan en las diferencias de opinión, las cuales surgen cuando un punto de vista se encuentra cuestionado por otro o por uno totalmente opuesto. La Pragmadialéctica, además de ser una teoría integral, toma en consideración una arista de aplicación pedagógica que otras corrientes no atienden y promueve prácticas para mejorar la enseñanza de las habilidades discursivas argumentativas a partir de la creación de ambientes cordiales dentro de los salones de clase y la elaboración de materiales que sean empáticos con las necesidades del estudiantado, entre otros.

De esta manera, la Pragmadialéctica se centra en dar solución a una diferencia de opinión, partiendo del argumento como una clase de interacción

que surge en un contexto determinado dentro del discurso cuando algo que se ha dicho hace evidente que existe un desacuerdo entre dos partes. Esta teoría representa un paso adelante hacia una visión funcional e interactiva de la argumentación. El modelo pragmadialéctico ofrece reglas para la interacción argumentativa y precondiciones asociadas que se relacionan con elementos tales como las destrezas, las actitudes y el poder de los argumentos.

En la Pragmadialéctica, se utilizan los conceptos de la Teoría de los Actos de Habla de Searle (1969) y de la Teoría de las Implicaturas Conversacionales de Grice (1975) como un puente que une a la argumentación con los principios generales de organización del discurso y la interacción. Esta corriente ha surgido en la época contemporánea como una teoría que nos recuerda que la lengua, específicamente en el modo discursivo argumentativo, puede ser usada más allá de una herramienta de persuasión y manipulación, sino como un instrumento de discusión crítica para llegar a acuerdos con nuestros interlocutores y así buscar el bien común (García Mejía, 2019).

Toma de perspectiva y flexibilidad

Para hablar sobre argumentación tenemos que partir de que una discusión crítica que sea argumentativa va a surgir del reconocimiento de la existencia de un conflicto entre dos posturas respecto al mismo tema al validarlo como debatible social, ideológica y contextualmente, por lo que trabajar la "flexibilidad" resulta imperante para el desarrollo de este modelo discursivo. Este concepto hace referencia a la habilidad de considerar ambos lados de una problemática y a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, necesaria tanto para resolver conflictos como para lograr la adhesión de la audiencia al discurso. En resumen, la flexibilidad, en este contexto, es la capacidad para observar problemáticas desde otros puntos de vista más allá del propio. Esta se identifica en la toma de postura y el reconocimiento de las posturas alternas (Snow, 2015; Van Eemeren y Grootendorst, 2012).

La flexibilidad, desde la Pragmadialéctica, se considera como una herramienta que facilita el objetivo de la argumentación: crear una actitud proclive a la discusión a través del análisis crítico de diferentes posturas, de cara a concordar en la toma de decisiones. Así, la argumentación se concibe como un medio para trabajar sobre la resolución de las diferencias de opinión desde una posición empírica orientada al proceso de convencimiento y una po-

sición práctica dirigida a estimular la reflexión. El primer paso deberá ser el desarrollo de algunas habilidades cognitivas necesarias para la discusión crítica, como las técnicas de toma de perspectiva. Pocos estudios han examinado el rol de la toma de posición en el aprendizaje del estudiantado porque es algo difícil de trabajar y además tiene muchos aspectos a considerar. La toma de perspectiva puede ser definida bajo los siguientes términos: "social perspective-taking (SPT), [is] the social-cognitive skill of inferring, considering, and evaluating others' perspectives, [it] is critical in allowing students to engage not only with others in social interactions, but also with many academic materials and activities" (Kim *et al*., 2018, p. 1).[1]

De lo anterior podemos inferir que para poder tomar una postura respecto a algún tema es necesario ser capaz de analizar un mismo problema desde diversas perspectivas. Estudiar las diferentes miradas y opiniones hace referencia a la capacidad de ver los problemas desde otros puntos de vista diferentes al nuestro; este ejercicio ayuda a interpretar el mundo y a navegar entre las relaciones sociales de manera más empática. La capacidad de pensar fuera de nuestra esfera personal y adentrarnos en las posibilidades existentes en el campo social o de otros nos permite comprender las actuaciones y los motivos de los demás; esto a su vez ayuda a desarrollar aspectos socioemocionales como la tolerancia, la flexibilidad, la empatía y el respeto. El desarrollo de la toma de postura se puede evidenciar en el salón de clase en forma de diferentes habilidades, como la articulación de las creencias de los actores o sus intenciones y el posicionamiento de los actores en sus contextos sociales.

A partir de lo anterior, podemos señalar que para desarrollar intervenciones didácticas dirigidas a la mejora de la argumentación es necesario tomar en cuenta cuestiones de producción, análisis y evaluación del discurso argumentativo, ya que solo considerando estos aspectos se puede mejorar, tanto la calidad de la comunicación y la interacción entre los participantes, como las habilidades lingüístico-discursivas individuales de los mismos y sus capa-

1 "la toma de perspectiva social es la habilidad socio-cognitiva de inferir, considerar y evaluar las perspectivas de los demás, lo cual es esencial porque les permite a los estudiantes no solo conectar con otros en interacciones sociales, sino también con muchos materiales y actividades académicas". [La traducción es de la autora].

cidades para adoptar una postura, dudar, cuestionar, criticar, y para exponer puntos débiles del conocimiento en su propio discurso o en el de otros.

Condiciones de orden

Otro punto importante para el desarrollo de actividades argumentativas dentro del salón de clases desde la teoría de la Pragmadialéctica son las condiciones de orden, ya que sin ellas resulta imposible practicar una discusión crítica. La primera condición se refiere a las reglas de discusión establecidas en los procedimientos pragmadialécticos para la resolución de diferencias de opinión. Por su parte, la segunda se vincula con los estados mentales internos que son una precondición para una discusión crítica; para llevarla a cabo, se debe promover un entrenamiento que aliente la reflexión en los méritos de la argumentación y sus propósitos. Finalmente, la tercera evidencia las circunstancias externas presupuestas en las que la argumentación tiene lugar; esta condición se puede cumplir si se garantiza que las circunstancias en las que se practica la discusión crítica facilitan que los participantes se sientan con libertad de expresión, con licencia para intercambiar información de manera autónoma, de expresar críticas en un ambiente sin violencia y con pluralismo intelectual; atenderla hace que la noción de razón adquiera, aparte de un significado intelectual, uno social (García Mejía, 2019). Para hacer una secuencia didáctica basada en la teoría Pragmadialéctica es necesario considerar la incorporación de las tres condiciones de orden antes mencionadas.

La Teoría de la Valoración de la Lingüística Sistémico-Funcional

En este apartado haremos algunas precisiones sobre la teoría que guiará el análisis de los textos producidos por los participantes en el presente estudio. La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) fue desarrollada por Halliday (2004) y se presenta como una rama de la Lingüística que se centra en explicar las conexiones entre la lengua y el contexto social, y concibe a la lengua como un fenómeno principalmente colectivo. En la actualidad se considera como una federación de teorías unificadas que tienen el objetivo de diseñar modelos lingüísticos que den cuenta de dichas relaciones. La LSF desde la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005) representa una gran herramienta

para analizar e interpretar el lenguaje tal como es usado dentro de contextos sociales determinados y es, por lo tanto, un punto de intersección único y especial para evaluar textos estudiantiles en espacios académicos.

La Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005) se ocupa de los recursos lingüísticos por medio de los cuales los textos expresan, negocian o naturalizan determinadas posiciones intersubjetivas. Incluye tres sistemas para el análisis de la valoración textualizada: el COMPROMISO, la ACTITUD y la GRADACIÓN (Hood y Martin, 2005; White, 2004). El término "valoración" (*appraisal*) en esta teoría se utilizará para los procedimientos semánticos utilizados para negociar emociones, juicios y evaluaciones, conjuntamente con los procedimientos usados para ampliar y comprometerse con estas evaluaciones (Martin, 1992).

En particular, el subsistema de COMPROMISO de la Teoría de la Valoración especifica los recursos para identificar la voz del hablante en relación con voces alternativas (dialogismo en términos de Bajtín). Las distinciones propuestas son la "monoglosia", que suprime el dialogismo, y la "heteroglosia", que refiere al juego de voces que rodean una proposición o a una propuesta. El COMPROMISO pretende identificar la fuente o el origen de las emisiones.

En términos de Martin y White (2005), más que analizar gramaticalmente el intercambio de información, la Teoría de la Valoración sirve al propósito de analizar la presencia subjetiva de los hablantes en sus textos mediante la adopción de posturas con respecto a sus proposiciones y a sus interlocutores: "tiene que ver con cómo los autores/hablantes construyen para sí mismos personalidades o identidades autorales particulares, con cómo se alinean o desalinean con interlocutores reales o potenciales, y cómo construyen una audiencia planeada o ideal para sus textos" (p. 1).

Por todo lo anterior, se puede considerar que la Teoría de la Valoración funciona perfectamente como herramienta de análisis para los escritos del estudiantado y para poder observar sus posiciones y movimientos retóricos dialógicos dentro del texto.

El diseño de la secuencia didáctica

La construcción de la secuencia didáctica para este estudio planteó, en un primer momento, el reto de precisar los fundamentos teóricos que sustentan el correspondiente quehacer pedagógico y didáctico. Se trabajó con especia-

listas, quienes colaboraron en la elaboración de materiales de trabajo bajo el modelo teórico de la Enseñanza de Género Textual de Rothery (1994) y los enfoques constructivista, psicogenético y por competencias. Estas perspectivas actuales de la pedagogía se relacionan perfectamente con el enfoque teórico pragmadialéctico, ya que parten de una visión holística y multidisciplinaria de la enseñanza-aprendizaje de la argumentación y promueven el trabajo colaborativo por proyectos y basado en tareas, posibilitando el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el estudiantado. Además, consideran al aprendizaje como un proceso que avanza a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, que pone en acción las conceptualizaciones del estudiantado y que les ayuda a confrontarlas con las de otros, planteando desafíos y considerando que su construcción es recursiva (Alvarado, 2007; Camps y Dolz, 1995; Kaufman y Rodríguez, 2001; Nippold, 2010; Snow y Uccelli, 2014).

También, a partir de la propuesta de intervención, se consideró que los elementos a evaluar para comparar la situación de las y los estudiantes, antes y después de su aplicación, tendrían que ser aquellos dispositivos lingüísticos y discursivos en los que se han encontrado más carencias por parte del estudiantado mexicano y de otras comunidades educativas, como la de los Estados Unidos (Nippold *et al.*, 2005; Snow, 2015). Por esto, son relevantes los elementos pragmático-discursivos como la flexibilidad de ideas y opiniones, el seguimiento de líneas de la argumentación y el pensamiento crítico, que suelen ser parámetros de madurez lingüística con posibilidades de desarrollo para mejorar las prácticas argumentativas de los jóvenes escolares.

La secuencia didáctica estuvo dividida en cinco diferentes tipos de actividades: de evaluación, introductorias, de información (teoría y tópico), de comprensión y de producción. Sin embargo, en este trabajo nos centraremos en el desarrollo y el análisis de las actividades de evaluación y las introductorias, cuyo objetivo era establecer las condiciones ideales para el trabajo de la argumentación (tercera condición de orden de la Pragmadialéctica), al asegurar que el contexto de la discusión crítica fuera tolerante, libre y autónomo. Se trabajó en crear un ambiente sin violencia y de pluralismo intelectual, fomentando el respeto hacia los otros y la aceptación de las opiniones/posturas alternas. Lo anterior se llevó a cabo por medio de la lectura de diversos textos y de dos actividades específicas que se describirán a continuación.

La primera actividad consistió en la reflexión sobre los términos "tolerancia" y "prejuicio": se les pedía a las y los estudiantes que anotaran palabras en el pizarrón a modo de "lluvia de ideas". Inicialmente, sobre cómo se habían sentido en alguna situación en la que ellos hubieran sido tolerantes con otras personas y, en segundo lugar, sobre su sentir en algún momento en el que alguien más había sido muy tolerante con ellos. Por otra parte, se les pidió que escribieran palabras relacionadas con alguna situación en la que ellos hubieran actuado con base en prejuicios sobre alguien más y cómo creían que esa persona se había sentido; también, que escribieran cómo se sintieron en alguna ocasión en la que alguien hubiera actuado con prejuicios hacia ellos. Por último, se hizo una actividad de reflexión plenaria basada en los términos escritos en el pizarrón, donde se compartieron experiencias y se llegó a una conclusión grupal.

La segunda actividad se relacionó con la toma de postura, la cual, como ya se ha mencionado, es el punto de partida para una discusión crítica, pero también es una oportunidad para desarrollar la capacidad de ver el mundo desde varios puntos de vista posibles y desarrollar cualidades específicas que benefician el trabajo interdisciplinario y la construcción de la Cultura de Paz. Así, con base en la propuesta de Snow y Uccelli (2014) se trabajó en un ejercicio de reconocimiento de perspectivas. Las autoras proponen que los pasos para considerar diversas perspectivas son cinco:

1. El reconocimiento de las perspectivas: identificar a los diferentes actores con intereses diversos en una situación dada.
2. Articulación de las perspectivas: describir los sentimientos, opiniones, circunstancias y orientaciones de acción de estos actores.
3. Posicionamiento de la perspectiva: entender cómo el rol de cada actor afecta su manera de ver el mundo.
4. Interpretación de la perspectiva: explicar las razones por las que el actor tal vez piensa, siente o se comporta de la manera en la que lo hace.
5. Perspectiva crítica: evaluar la validez de diferentes opiniones viéndolas desde el punto de vista de una tercera persona.

Con base en lo anterior, se les daba a las y los estudiantes un texto para que lo leyeran y reconocieran dentro de él a los actores involucrados en la discusión ahí propuesta e intentaran identificar cada uno de los cinco puntos marcados por Snow y Uccelli (2014). Este ejercicio se repitió varias veces con diferentes textos y temáticas, así como bajo diferentes formas de trabajo (individual, en parejas, en equipos, plenaria).

La secuencia didáctica continuó con las actividades de información (teórica y tópico), de comprensión y de producción. La meta de las actividades de información era tener un acercamiento al vocabulario relacionado con el tema polémico y también al conocimiento sobre éste (investigación, lectura, discusión y lluvia de ideas), ya que se trabajaría en el texto escrito y en el estudio de cuestiones teóricas. El objetivo de las actividades de comprensión era que las y los estudiantes tuvieran contacto con la cultura escrita, con textos académicos y auténticos. Se tenía también la meta de lograr que emplearan la información de la que disponían previamente y reflexionaran al buscar nuevas alternativas para resolver problemas relacionados con la argumentación, su forma y uso. Finalmente, el propósito de las actividades de producción era practicar el modo discursivo argumentativo y reflexionar sobre la función y la importancia de la argumentación escrita, así como su uso para la elaboración de ensayos argumentativos. Se pretendía dar la oportunidad al estudiantado de evaluar sus textos, compararlos con los de otros, reescribirlos y reflexionar sobre las correcciones realizadas. Así, se procuró la participación en prácticas y reflexiones relacionadas con la argumentación y sus implicaciones, y se trabajaron los aspectos selectos, que tienden a ser de adquisición tardía.

A continuación, se presenta una tabla que resume las actividades y las sesiones dedicadas a cada una de ellas.

Tabla 1. Exhibe el resumen de actividades y sesiones de la intervención didáctica

Tipo de actividad	De evaluación	Introductorias	Información: teoría y tópico	De comprensión	De producción
Sesiones	1, 2, 3, 39 y 40	1, 2, 4, 6, 7, 12, 13 15, 16 y 24	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 22, 23, 26, 28, 29, 32, 34, 35 y 37	5, 7, 8, 9, 12, 18, 27, 32, 34, 35, 36 y 38	12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 y 38

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el número de sesiones dedicadas a cada tipo de actividad, se procuró que existiera un equilibrio entre estas. Se llevaron a cabo varias sesiones combinadas con tareas de los tres tipos principales (información: teoría y tópico, comprensión y producción). Las actividades del primer tipo fueron considerables en número, sin embargo, es necesario tomar en cuenta que para que pueda existir una comprensión verdadera de los textos seleccionados y una producción realmente argumentativa es imperativo que las y los estudiantes conozcan a fondo el tema sobre el cual van a reflexionar, discutir, argumentar y escribir posteriormente.

Debido al espacio disponible en este capítulo, no se podrá ahondar en todas las actividades de la secuencia, pero para ello se puede revisar el trabajo completo en García Mejía (2019).

Participantes

Esta investigación contó con la colaboración de treinta y seis estudiantes del turno matutino de un grupo de primer semestre de una escuela de bachilleres, perteneciente a una universidad pública estatal del centro de México, con una edad promedio de quince años (15;0). Los participantes tuvieron cuarenta sesiones de intervención con la investigadora, a través de clases de una hora diaria durante el primer parcial de la materia de Lectura y Redacción I.

Pruebas pre y post-intervención

Las pruebas pre y post-intervención que se aplicaron fueron las siguientes:

- ***Prueba de macroestructura (Prueba 1).*** En este ejercicio las y los estudiantes tuvieron que identificar la macroestructura de un texto argumentativo, acomodando un ensayo con párrafos en desorden. También debían indicar de qué tipo de texto creían que se trataba y por qué.

- ***Prueba de redacción (Prueba 2).*** Las y los estudiantes debían escribir un ensayo argumentativo breve siguiendo la consigna dada por la examinadora. Este ejercicio estaba diseñado como una tarea retadora e interesante que les permitiera examinar su discurso escrito planeado en un ambiente natural y que al mismo tiempo fuera eficaz para evaluar su capacidad para producir el texto, así como para mostrar los avances sutiles en sintaxis, semántica y pragmática, propios del desarrollo tardío.

Resultados y discusión

Tarea diagnóstica 1 vs Tarea final 1 (Prueba de macroestructura).- Las tablas siguientes muestran de manera resumida los resultados.

Tabla 2. Exhibe la cantidad de estudiantes que organizaron de manera correcta más del cincuenta por ciento de los párrafos en la prueba

Aplicación de prueba	Cantidad de estudiantes
Inicio del semestre	4/36
Final del semestre	22/36

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Exhibe la cantidad de estudiantes
que pudieron identificar correctamente el tipo de texto

Aplicación de prueba	Cantidad de estudiantes
Inicio del semestre	15/36
Final del semestre	24/36

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la prueba que se aplicó antes de la intervención indican que el noventa por ciento de las y los estudiantes únicamente pudieron organizar de manera correcta menos de la mitad de los párrafos del ensayo. Sin embargo, el cuarenta por ciento de los participantes fue capaz de indicar que el texto que había leído era un ensayo argumentativo.

La prueba aplicada al finalizar la secuencia didáctica da cuenta de que el sesenta por ciento de los participantes pudo organizar correctamente más de la mitad de los párrafos del texto, mientras que el sesenta y cinco por ciento pudo identificarlo como ensayo argumentativo. Entre las razones que dieron para distinguirlo de manera correcta en esta prueba final se mencionaron las siguientes: el autor defiende una tesis con argumentos, el texto cumple con las partes que debe tener un ensayo, el texto trata un tema polémico, el autor presenta diversas posturas sobre el tema, existe una tesis y argumentos que la respaldan, se cuestiona un tema, se reafirma una postura con las opiniones finales en la conclusión y contiene argumentos a favor, en contra, concesivos y contraargumentos.

Es evidente que se necesita un trabajo más sistematizado para que los jóvenes puedan organizar e identificar la macroestructura del ensayo y de los textos argumentativos. Las razones que dan los participantes en la prueba final reflejan una nueva sensibilidad hacia la necesidad de reconocer al interlocutor, las posibles posturas alternas y la importancia de llegar a acuerdos, así como de cuestionar todas las razones presentadas en el ensayo.

Tarea diagnóstica 2 vs Tarea final 2 (prueba de redacción de ensayos).- Del total de setenta y dos pruebas entregadas por las y los estudiantes (la mitad pre-intervención y la otra mitad post-intervención), se escogió una muestra signi-

ficativa, al azar, para realizar un análisis cualitativo (cuarenta ensayos: veinte iniciales y veinte finales). En general, sobre los elementos lingüístico-discursivos de adquisición tardía a observar, podemos sintetizar lo siguiente. En cuanto a la flexibilidad, los participantes muestran que la intervención tuvo efectos sobre las habilidades de textualización del diálogo entre diversas posiciones lectoras y sus propias posturas, lo cual es indicio de un desarrollo importante.

Sobre el seguimiento de las líneas de argumentación, se observó que, en la realización de los ensayos, exponen su postura de manera más clara en los textos finales, así como los argumentos a favor de la misma. Además, anticipan los posibles contraargumentos, debatiéndolos, cuestionándolos o incluso haciendo negociaciones con ellos mediante el uso de la fórmula concesiva: argumento en contra + contraargumento o concesión.

Dentro del cuerpo de los ensayos finales dieron muestra de un pensamiento más flexible y crítico al cuestionar su propia postura o al criticar los argumentos que comúnmente se utilizan para respaldarla, al reconocer la existencia de posturas alternas y estar dispuestos a admitir la plausibilidad de premisas contrarias. También trataron de manera más formal de respaldar sus argumentos por medio de citas de autoridad, reflexiones, hechos y ejemplos. Asimismo, en las partes finales de los ensayos, la mayoría intentó llegar a acuerdos o conclusiones con su auditorio.

En este sentido, el abordaje cualitativo se hizo siguiendo la Teoría de la Valoración, mediante el análisis de cláusulas y el sistema de COMPROMISO. Así, se pudo observar el posicionamiento del autor del texto respecto a otras voces. El promedio de cláusulas en los textos iniciales fue de 25, mientras que en los finales fue de 54.9. La media de cláusulas monoglósicas, que son aquellas que no consideran la inclusión de otras voces, fue de 10.2, mientras que en los finales fue de 24. En el caso de las cláusulas heteroglósicas que abren la posibilidad a pautas dialógicas, en los textos iniciales la media fue de 14.8 y en los finales de 29. En el caso de las cláusulas combinadas (monoglósicas y heteroglósicas), la media de los textos iniciales fue de 2.3 y en los finales de 2.6.

Las y los estudiantes también tuvieron una clara preferencia por el uso de cláusulas heteroglósicas expansivas en los textos testigo y privilegiaron el uso de cláusulas heteroglósicas contractivas en los textos finales ($p < .000$).

Para ello, es necesario decir que, aunque se esperaría que las cláusulas heteroglósicas expansivas utilizadas fueran usadas para abrir el diálogo hacia otras posturas y para crear el espacio de negociación en el que diferentes puntos de vista pudieran circular en torno al asunto –espacio tal vez propicio para la mediación y la posible reconciliación–, en realidad lo que vemos es que los participantes utilizan un tipo de cláusulas heteroglósicas expansivas de consideración.

Estas fueron identificadas en los ensayos, especialmente, por un gran uso de conectores de punto de vista o de cadenas de conectores de este tipo, que parecen indicar que el autor anticipa que su proposición puede llegar a ser problemática para los lectores potenciales y que no desea entrar en discusiones con posturas alternas. Por lo tanto, elige decir cosas como "desde mi punto de vista yo creo que", enfatizando el hecho de que su opinión es una entre muchas otras posibles, pero es propia, por lo que no tiene necesidad de defenderla ni de discutirla porque es algo personal. En las cláusulas adyacentes el estudiante también deja claro esto al no mencionar, o siquiera hacer un reconocimiento implícito, de la existencia de posturas distintas: no dialoga con ellas, no las discute y se envuelve así en una falta total de compromiso con el diálogo.

En el Ejemplo 1 se muestra una cláusula de un texto inicial recurriendo a una cláusula heteroglósica expansiva de consideración.

Ejemplo 1

> Ya que *en mi muy personal opinión* el único lazo <que en realidad une a una familia> es el amor y nada más Ø, sin importar el sexo o el número de integrantes.

Por otro lado, en los textos finales se identificó que, aunque la mayor cantidad de cláusulas utilizadas eran heteroglósicas contractivas (la media de cláusulas heteroglósicas contractivas en los textos iniciales fue de 5.15 y en los finales de 17.1; $p < .000$), estas realizaban un mayor reconocimiento e involucramiento dialógico con las posturas alternas, promoviendo la discusión y el reconocimiento de las otras posiciones. En los casos de heteroglosia contractiva se observó más variedad en los subtipos que se utilizaban en los

textos finales, como en el Ejemplo 2, donde la negación fue una estrategia para rechazar las posturas alternas (las cuales evidentemente están reconociendo y nombrando en sus textos).

Ejemplo 2

> La mayoría de las veces, los argumentos que suelen utilizarse en contra de esto son religiosos y mencionan a su Dios o algún pasaje Bíblico. En el momento en que se hace esto, dicho argumento pierde validez. *No* tiene ninguna base en la realidad, no son compatibles con la ciencia y *no* tienen cabida en la legislación.

En el Ejemplo 3 se presenta un par retórico concesión + contraargumentación, que dentro de la cadena argumentativa puede ser muestra de avance, ya que este tipo de estrategia o movimiento retórico no se observa en los textos iniciales. El estudiante concede para después atacar la postura alterna.

Ejemplo 3

> *Aunque* se podría argumentar que las parejas homosexuales pueden satisfacer las necesidades tanto emocionales como económicas; *sin embargo*, los hijos necesitan más que amor o dinero; necesitan las cualidades distintivas y las naturalezas complementarias de un progenitor masculino y otro femenino.

Otro aspecto interesante que sobresalió en los textos es que, desde la perspectiva pragmadialéctica bajo la que se trabajó en esta intervención didáctica, se hizo énfasis en el reconocimiento de todos los participantes en la discusión crítica y de los posibles lectores en el texto argumentativo. Ante esto, parece que las y los estudiantes practicaron el imperativo pragmadialéctico de considerar al lector al textualizar en mayor medida su presencia en los textos finales mediante marcas explícitas de su presencia con preguntas, vocativos o conjugaciones en segunda persona del singular. Mientras tanto, en los textos iniciales la alusión al lector se había dado de manera restringida y únicamente por la aparición, en algunos ensayos, de preguntas retóricas.

Conclusiones

En cuanto a la primera pregunta de investigación referida al diseño de la secuencia didáctica es necesario reconocer que fue un reto mayor tratar de considerar todos los aspectos teórico-prácticos señalados por la Pragmadialéctica para la creación de una propuesta pedagógica que promoviera el pensamiento y las discusiones críticas. En primer lugar, porque una de las características esenciales marcadas por esta teoría es atender las condiciones de orden y esto puede resultar difícil si tomamos en cuenta los diferentes contextos educativos de nuestro país a los que se enfrenta el profesorado mexicano: las limitaciones espaciales, temporales, políticas, entre otras.

Por otro lado, el trabajo del desarrollo de la flexibilidad y la toma de postura también representan un gran reto para las y los docentes, en el sentido de que se debe trabajar con el refuerzo de habilidades como el pensamiento crítico, la posibilidad de ver un mismo problema desde diversas perspectivas, la tolerancia, la creatividad, el respeto, etcétera. Sin embargo, si se hace un esfuerzo planeado se puede construir un ambiente ideal y se pueden diseñar tareas adecuadas para el trabajo de la argumentación desde esta visión innovadora en el salón de clases. Atendiendo esta reflexión, se plantean las siguientes recomendaciones metodológicas para el profesorado que decida llevar a cabo este tipo de secuencia:

1. El profesorado deberá desarrollar su propia tolerancia, sensibilidad, tenacidad y flexibilidad para tratar los temas controversiales propios de la argumentación.
2. Se tendrán que investigar las políticas institucionales de la escuela y decidir con qué tipo de temas controversiales se puede trabajar la secuencia didáctica sin entrar en conflicto con las autoridades escolares.
3. La planeación didáctica, al igual que la escritura, tendría que ser considerada como un elemento recursivo sujeto a reflexiones, modificaciones, correcciones, entre otros. El profesorado debe respetar esto, promoverlo y aplicarlo.

Por otro lado, en el caso de la secuencia didáctica propuesta en esta intervención, se considera que tuvo efecto sobre la escritura del estudiantado y las

conceptualizaciones que tenían sobre sus propios procesos como escritores. A su vez, reflexionaron acerca de sus ideas sobre lo que era la argumentación, cómo funcionaba y cómo se podía aplicar dentro de un género textual específico como el ensayo argumentativo.

En cuanto a la pregunta dos: ¿las características del sistema de COMPROMISO mostradas en los textos finales son consistentes con los valores de la Pragmadialéctica?, se observó que las diferencias encontradas entre los ensayos iniciales y los finales son consistentes con los valores de la teoría. En ella se marca como esencial el reconocimiento de la existencia del otro con postura alterna porque uno de los objetivos de la argumentación es entrar en una discusión para descubrir, exponer y confrontar razonamientos para finalmente llegar a la resolución de diferencias de opinión o a un acuerdo con el antagonista. En el estudio se hizo evidente que los participantes, en sus textos finales, lograron la apertura al diálogo y el reconocimiento de posturas alternas de una mejor manera. Aunque el último paso, el de llegar a acuerdos, no se logró al cien por ciento, se observaron conciliaciones para llegar a puntos medios o estables, o se plantearon acuerdos desde la tolerancia y el respeto.

En la Pragmadialéctica también es de suma importancia el hecho de que el emisor se reconozca como responsable de todo lo que dice, pues debe ser consciente de que, al argumentar, la persona se compromete a que sus interlocutores puedan exigirle que se responsabilice de lo dicho, lo explique, lo defienda y lo justifique. En los ensayos finales se observó que el compromiso y la responsabilidad de las y los estudiantes sobre sus proposiciones era mayor, lo cual se evidenció en el uso de contraargumentos, declaraciones, cláusulas combinadas, etcétera.

Finalmente, se desea señalar que la argumentación es un discurso que se debe dominar en todos los ámbitos de la vida, porque nos permite desarrollarnos mejor en las esferas sociales, académicas, profesionales y personales. Crowhurst lo señalaba desde 1990: "The literate, educated person is expected to be able to articulate a position on important matters so as to convince colleagues, fellow citizens, government, and bureaucrats" (p. 350).[2] Cuando los problemas a los que se enfrenta la sociedad se analizan desde la razón, la

2 "Se espera que la persona alfabetizada y educada sea capaz de articular una posición sobre asuntos importantes para convencer a sus colegas, conciudadanos, gobierno y burócratas". [La traducción es de la autora].

claridad y la lógica, el potencial para lograr soluciones balanceadas aumenta considerablemente. Dada su importancia, el tiempo que se invierte en cultivar la competencia argumentativa de las y los estudiantes puede beneficiar no solo a los individuos, sino a la sociedad en conjunto.

Si se piensa en una Cultura de Paz, la cual invita a trabajar valores, actitudes y comportamientos para establecer una sociedad más justa y armónica, se debe comenzar por analizar las áreas de oportunidad que existen en lo individual y en las esferas sociales próximas. En el caso de las y los docentes, resulta preciso establecer propuestas que representen cambios significativos en beneficio de la calidad de la educación en México y del estudiantado, lo que tendría que ser una prioridad. Un mundo más inclusivo, respetuoso con la diversidad, propositivo y armonioso sería posible si los involucrados en las cuestiones educativas tomaran en cuenta que la argumentación es una herramienta inclusiva para promover entre las y los jóvenes una manera de discutir y sustentar ideas con el propósito de generar acuerdos con el interlocutor. Es necesario invitar a la comunidad docente a recordarle constantemente a los estudiantes que el lenguaje no solo sirve para comunicarse, sino que también es un instrumento para aprender, interpretar, comprender y transformar el mundo.

Agradecimiento al acompañamiento de Luisa Alarcón

Personalmente creo que no me alcanzarían las palabras para decir cuán agradecida estoy por haber conocido a Luisa hace más de treinta y tres años, y que me permitiera aprender y trabajar con ella durante los últimos veinte. Investigar, estudiar, colaborar, viajar y convivir con Luisa es mágico; estar con ella te invita día con día a ser mejor estudiante, persona y profesora, porque deseas llegar a ser como ella: apasionada de su trabajo, responsable, innovadora y creativa, y a la vez reconocida, admirada y querida por colegas y estudiantes.

Mi trabajo con Luisa siempre ha sido de colaboración; con una guía amable y una escucha profunda indagamos sobre cosas que a los dos nos importan y sobre las que queremos sinceramente impulsar cambios: en la educación y en

nuestras y nuestros estudiantes. Cada proyecto que hacemos tiene el fin de promover la reflexión en los actores de la enseñanza para lograr cambios significativos que permitan que la alfabetización esté al alcance de más personas. Y no nos referimos solo a la alfabetización inicial, hablamos del manejo de la lengua en un aspecto más amplio, en el que, a través del uso de los diferentes géneros discursivos, las y los estudiantes de todos los niveles, incluyendo los más avanzados, como el posgrado, tengan acceso, desde una visión de justicia social, a expresarse de forma asertiva por medio de la lengua, y que esto les permita, a su vez, generar cambios en su entorno. Queremos construir, mediante la palabra, una cadena de beneficios que impacte a nivel escolar y social.

No quiero dejar de escribir esta sección sin reconocer la que, a mi parecer, es la cualidad más distintiva e importante de Luisa: su calidad humana. No basta con decir que es una mujer con una ética laboral y académica impresionante, porque eso se queda en un nivel profesional, y creo que al hablar de Luisa es necesario mencionar su esencia a nivel personal, esa naturaleza siempre amorosa, comprensiva, humilde, solidaria, ecuánime, amable, empática, tolerante y reflexiva con la que trata a cada ser humano que la rodea; no hace distinción, simplemente en todo momento y en todas las circunstancias, ella maneja el mismo rango de valores hacia todas las personas. Ojalá que quienes convivimos con ella podamos aprender un poquito de esto día con día.

Gracias, gracias, gracias, Luisa. Tú sabes que no podría ser quien soy si no fuera por ti. Siempre serás para mí la mejor mentora y una amiga por la que estaré siempre agradecida con la vida por ponerte en mi camino. Te quiero mucho.

Referencias

Alvarado, M. (2007). *Modelo de intervención constructivista para facilitar el proceso de alfabetización inicial*. Campaña de alfabetización en Querétaro.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.

Camps, A., y Dolz, J. (1995). Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, *25*, 5-8.

Coirier, P., Andriessen, J., y Chanquoy, L. (1999). From planning to translating: The specificity of argumentative writing. En J. Andriessen, y P. Coirier (Eds.). *Foundations of Argumentative Text Processing.* Amsterdam University Press.

Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education, 15*, 348-359.

Frodeman, R. (2014). *Sustainable knowledge: A theory of interdisciplinarity*. Palgrave Macmillan.

García Mejía, K. P. (2019). *Desarrollo de estrategias argumentativas en el Nivel Medio Superior a través de un programa de intervención*. (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Querétaro).

_____. (2015). *Conectores discursivos en textos argumentativos y narrativos producidos por adolescentes escolarizados*. (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro).

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole, y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts*. Academic Press.

Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold. (Trabajo original publicado en 1994).

Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. E. (2001). *La escuela y los textos*. Editorial Santillana.

Kim, H. Y., LaRusso, M. D., Hsin, L. B., Harbaugh, A. G., Selman, R. L., y Snow, C. E. (2018). Social perspective-taking performance: Construct, measurement, and relations with academic performance and engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 57*, 24-41.

Klein, J. (2013). The transdiciplinary moment(um). *Integral Review, 9*(2), 189-199.

Martin, J. R., y White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal systems in English*. Palgrave Macmillan.

Newell, W. (2001). A theory of interdisciplinary studies. *Issues in Integrative Studies, 19*, 1-25.

Nippold, M. A. (2010). *Language sampling with adolescents*. Plural Publishing.

_____, Fanning, J. L., y Ward-Lonergan, J. M. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: a study of syntatic, semantic, and pragmatic development. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 36*, 125-138.

Pérez, H. (2014). *Argumentación y comunicación. Desarrollo de la competencia comunicativa*. Nueva Editorial Iztaccihuatl.

Repko, A. (2008). *Assessing interdisciplinary learning outcomes*. Academic Exchange Quarterly.

Rothery, J., y Stenglin, M. (1994*). Writing a book review: A unit of work for junior secondary English*. Sidney: Metropolitan East Disadvantage Schools Programme.

Searle, J. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

Snow, C. (2015). *About perspective-taking.* serp project. https://serpinstitute.org/

_____, y Uccelli, P. (2014). Más allá de la narrativa: Aprendiendo otros discursos necesarios para la escuela. En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 749-763). El Colegio de México.

Van Eemeren, F. (Ed.) (2017). *Prototypical argumentative patterns. Exploring the relationship between argumentative discourse and institutional context*. John Benjamins.

_____, y Grootendorst, R. (2012). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.

_____, y Snoeck Henkemans, A. F. (2016). *Argumentation, analysis and evaluation*. Routledge Books.

Weston, A. (2009). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel.



LA DISCUSIÓN CRÍTICA ENTRE NIÑAS Y NIÑOS USANDO UNA PARADOJA

María Fernanda Jiménez Torres

En nuestra investigación partimos de la necesidad que tiene México de fomentar una actitud crítica y reflexiva en estudiantes de la escuela primaria, centrando la atención en la argumentación oral como base del desarrollo argumentativo. Bajo el enfoque de la Pragmadialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (2011) entendemos que la argumentación es un acto de habla complejo, contextualizado y racional. Esta perspectiva, aterrizada en el modelo de discusión crítica de esta teoría, nos permitió comprender los intercambios argumentativos como procesos dinámicos donde las posiciones pueden modificarse en función de los argumentos presentados.

Nuestra indagación, de enfoque cualitativo y exploratorio, se realizó con un grupo de diez estudiantes de sexto grado de nivel primaria en una escuela rural de Querétaro. Construimos y usamos una paradoja contextual sobre animales domésticos destinados al consumo, con la finalidad de detonar una discusión crítica. Para ello, diseñamos un video animado, una entrevista y un guion de debate estructurado según las fases de una discusión crítica. Durante el proceso evidenciamos el surgimiento de posturas concesivas, a la par que se usaban distintos actos de habla que permitieron ir más allá de las posiciones opuestas del inicio. En esa medida, encontramos que la paradoja funcionó como un recurso eficaz para abrir el debate y permitir a las y los estudiantes explorar diferentes argumentos desde su contexto cotidiano. Finalmente, destacamos el potencial formativo de las discusiones críticas mediadas por paradojas, así como la pertinencia de la Pragmadialéctica como herramienta teórica y metodológica para analizar la argumentación en la infancia.

Introducción

Sabemos que vivimos en un mundo azotado por la violencia, manifiesta en diferentes formas y padecida en diferentes contextos, donde la argumentación parece ser el último recurso usado para resolver conflictos. El argumento como objeto de estudio y la acción de argumentar parecen ser asunto exclusivo de la academia y no del mundo cotidiano. Estas fueron las primeras inquietudes, tras mi experiencia docente, que expresé a la doctora Luisa Alarcón cuando ingresé a la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. En ese momento, nos sumergimos en una investigación que reconocía de antemano la importancia de potenciar las habilidades argumentativas desde la infancia y las dificultades que conlleva dicha tarea en la práctica cotidiana de las aulas; no podíamos concebir que el pensamiento crítico y reflexivo surgiera sin la argumentación.

Nos embarcamos en una investigación que tuvo como objetivo central determinar qué elementos de una discusión crítica, de acuerdo con los postulados de la Pragmadialéctica, se encontraban al usar una paradoja entre un grupo de estudiantes de sexto grado de nivel primaria. De esta forma, analizamos las posturas iniciales ante una paradoja, los tipos de actos de habla usados y los cambios de opinión por parte de las y los estudiantes tras participar en una discusión crítica. Así, logramos identificar cómo se construyen nuevas posturas concesivas ante una paradoja, a partir del intercambio argumentativo y el uso de actos de habla que ampliaban la reflexión.

Esta investigación nos permitió explorar, desde una teoría de la argumentación como la Pragmadialéctica, las habilidades potenciales de estudiantes de la escuela primaria y la posibilidad de usar la discusión crítica como estrategia didáctica en la enseñanza de la argumentación. Adicionalmente, nos llevó a plantearnos nuevas preguntas que invitan a ampliar esta investigación como, por ejemplo, cuál es el papel que cumplen las y los docentes en una discusión crítica y qué estrategias podrían usar para centrar la interacción entre estudiantes, y no entre estudiantes y docente.

¿Cómo se desarrolló nuestra investigación?

En este estudio partimos de la necesidad que tiene México de fomentar una actitud crítica y reflexiva en las y los estudiantes (SEP, 2017). Así, consideramos que la argumentación es el camino a seguir para construir un pensamiento crítico. Si bien sabemos que se han subestimado las habilidades argumentativas en la infancia (Kuhn y Crowell, 2011) y que dentro del aula se encuentran dificultades en su desarrollo (Rodríguez Hernández *et al*., 2020; Rodríguez Hernández *et al*., 2017), no desconocemos que desde temprana edad se pueden identificar habilidades argumentativas a nivel oral (Hess, 2011) y que estas pueden surgir en la interacción con el lenguaje (Rodríguez y Martínez, 2018).

Del mismo modo, resaltamos las investigaciones que han evidenciado la falta de coherencia entre las propuestas curriculares y las estrategias que se implementan dentro del aula para el desarrollo argumentativo (García, 2019; García y Alarcón, 2018). Por un lado, se afirma que las propuestas didácticas enfocadas en la educación secundaria tienen sus bases en la teoría Pragmadialéctica, mientras que los materiales y herramientas usadas en el aula parten del enfoque teórico de la Nueva Retórica (García y Alarcón, 2018). En consecuencia, reconocemos que esta situación conflictiva tiene un impacto en la ruta que se traza para el desarrollo de las estrategias argumentativas.

Kuhn y Crowell (2011) nos permitieron entender que con el *dialogic method* (método dialógico) se pueden desarrollar habilidades argumentativas y que estas posibilitan el refuerzo de competencias cognitivas desde un periodo de los once a los doce años de edad. Así, consideramos la paradoja como un elemento clave para generar una interacción argumentativa. Dado que la paradoja se retoma en esta investigación como una macro-figura, es necesario caracterizarla por la confrontación semántica de dos términos opuestos cuya finalidad es encontrar una nueva concepción que supere esa oposición (Sopeña y Olivares, 2002).

La Pragmadialéctica como enfoque teórico y metodológico

Decidimos partir de la Pragmadialéctica ya que es una teoría contemporánea que se considera en los planes de estudio de Educación Básica en México y que brinda una postura de análisis profundo sobre la argumentación. Desde esta perspectiva, la argumentación se considera como un acto de habla complejo que implica una actividad verbal, social y racional, las cuales interactúan dentro de un contexto social específico (Van Eemeren y Grootendorst, 2011). Adicionalmente, esta teoría nos brinda un modelo de discusión crítica que busca generar un intercambio argumentativo bidireccional, capaz de superar la oposición y posibilitando reformular las posiciones presentadas en un inicio, para encontrar un acuerdo final que resuelva el conflicto inicial.

La Pragmadialéctica nos propone el modelo de discusión crítica que consta de cuatro fases argumentativas: confrontación, apertura, argumentación y clausura. En cada una de estas fases se ponen en juego diferentes actos de habla como el asertivo, compromisorio, directivo y declarativo de uso. La relación entre estas fases y los actos de habla tejen una dinámica que está direccionada a resolver una diferencia de opinión que se manifiesta desde el inicio del debate. La característica de cada uno de los actos de habla en relación con las fases argumentativas se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los actos de habla según el modelo de discusión crítica[1]

Fases argumentativas	Actos de habla
Confrontación	*Asertivo:* expresar un punto de vista. *Compromisorio:* aceptar o no aceptar un punto de vista, mantener la no aceptación de un punto de vista. *Directivo:* solicitar un declarativo de uso. *Declarativo de uso:* definición, especificación, amplificación, etcétera.

1 Información basada en la propuesta de distribución de los actos de habla en una discusión crítica de Van Eemeren y Grootendorst (2011).

Apertura	*Directivo:* desafiar o defender un punto de vista. *Compromisorio:* aceptar el desafío de defender un punto de vista. Concordar con las premisas y las reglas de la discusión. Decidir comenzar una discusión. *Directivo:* solicitar un declarativo de uso. *Declarativo de uso:* definición, especificación, ampliación, etcétera.
Argumentación	*Directivo:* solicitar argumentación. *Asertivo:* presentar argumentación. *Compromisorio:* aceptar o no aceptar la argumentación. *Directivo:* solicitar un declarativo de uso. *Declarativo de uso:* definición, especificación, amplificación, etcétera.
Clausura	*Compromisorio:* aceptar o no aceptar un punto de vista. *Asertivo:* mantener o retractarse de un punto de vista. Establecer el resultado de la discusión. *Directivo:* solicitar un declarativo de uso. *Declarativo de uso:* definición, especificación, amplificación, etcétera.

Fuente: Elaboración propia.

En esa medida, encontramos en la paradoja y la Pragmadialéctica elementos en común, los cuales nos llevaron a explorar en este campo el potencial de la enseñanza de la argumentación. Por un lado, la definición de la paradoja nos permitió construir un instrumento que suscitara un conflicto inicial capaz de generar oposición entre las y los estudiantes, considerando el contexto en el que se desarrolló la discusión. Por otro, la Pragmadialéctica nos ofreció un modelo de discusión que tiene como finalidad encontrar un acuerdo entre las partes, intercambiando y analizando los diferentes argumentos que se exponen a lo largo de una discusión organizada.

Nuestra investigación fue principalmente exploratoria, pues descubrimos un campo amplio por analizar desde la teoría Pragmadialéctica en la enseñanza de la argumentación desde la escuela primaria. En esa medida, decidimos trabajar con un grupo de diez estudiantes de sexto grado de educación básica en una escuela rural del Organal en el Municipio de San Juan del Río, Querétaro. Allí, encontramos elementos interesantes que nos permitieron construir instrumentos de recolección de datos, a partir del contexto.

En primer lugar, reconociendo la interacción constante de las y los estudiantes con diferentes animales no domésticos y la presencia de una industria láctica en el sector, construimos dos propuestas de paradojas. Cada una se presentó por medio de un video animado que elaboramos y una pregunta

que retomaba de manera explícita la paradoja. Adicionalmente, diseñamos una entrevista semiestructurada y un guion de debate basándonos en el modelo de discusión crítica de la Pragmadialéctica. En el caso de la entrevista se propuso una pregunta que implicara la tensión interna que planteaba cada paradoja.

Realizamos dos sesiones de pilotaje para analizar cada una de las paradojas y los instrumentos diseñados. La estructura que seguimos consistió en la aplicación de la entrevista semiestructurada de manera individual; luego, se les presentaron a los estudiantes las reglas de discusión según la Pragmadialéctica; se les mostró el video animado con una duración de cinco minutos y, al concluir, se inició la discusión a partir del guion de preguntas establecidas para cada etapa de una discusión crítica. Al finalizar la discusión, nuevamente se aplicó la entrevista semiestructurada de manera individual a cada estudiante usando la misma pregunta que se les proporcionó antes de la discusión crítica. Cuando analizamos los resultados de las dos sesiones de pilotaje encontramos que el tema de los animales suscitaba mayor controversia entre las y los estudiantes. Además, notamos que era importante organizar al grupo en mesa redonda, para evitar que el centro de atención fueran las personas adultas.

La paradoja que seleccionamos para su aplicación fue la de los animales de crianza doméstica para el consumo. Esta se introdujo a partir de un video animado que presentaba la relación de una pareja de hermanos pequeños con los animales que cuidaban, alimentaban y con los que jugaban en su casa: borregos, gatos, perros y gallinas. La situación conflictiva de la paradoja se presenta cuando los niños deben comer en el cumpleaños de uno de ellos a una de las gallinas con la que jugaban todos los días.

Previo a la sesión en la que aplicamos la paradoja seleccionada, le pedimos a la maestra que identificara diez estudiantes que se encontraran en un punto medio entre quienes nunca participaban y quienes siempre tomaban la palabra en los espacios de debate. El día de la sesión, antes de aplicar los instrumentos, realizamos actividades rompehielos con la finalidad de afianzar la confianza con las y los estudiantes. Después, de manera individual aplicamos la entrevista semiestructurada con la siguiente pregunta: si las personas cuidan, juegan y quieren a los animales de sus casas, pero después

los preparan para comerlos en las festividades, ¿son amigos o no de esos animales? ¿Por qué?

Cuando terminamos de aplicar las entrevistas, nos organizamos en el aula para socializar las reglas de la discusión de acuerdo con los postulados de la Pragmadialéctica. Luego, proyectamos el video animado y a su término iniciamos la discusión crítica partiendo del guion de preguntas previamente establecido. Los cuestionamientos que formulamos se orientaron de acuerdo con cada una de las cuatro fases argumentativas del modelo de discusión crítica (confrontación, apertura, argumentación, cierre), tal como se evidencia en la Tabla 2:

Tabla 2. Estructura de la discusión crítica aplicada

Fase argumentativa	Preguntas formuladas
Confrontación y apertura	¿Son los hermanos Juan y Sofía amigos de la gallina Lili, aunque sea la cena en el cumpleaños de Juan? ¿Por qué?
Argumentación	¿Juan y Sofía se divertían jugando con las gallinas, borregos, gatos y perros? ¿Juan y Sofía consideraban como amigos a todos los animales con los que jugaban (borregos, gallinas, perros, gatos)? Si consideraban como amigos a las gallinas y borregos, ¿por qué cenaron a la gallina Lili en su cumpleaños? ¿Querían a la gallina como amiga o no?
Cierre	Entonces, ¿son los hermanos Juan y Sofía amigos de la gallina Lili, aunque sea la cena en el cumpleaños de Juan? ¿Por qué?

Preguntas formuladas en relación con cada una de las fases argumentativas de una discusión crítica. Fuente: Elaboración propia.

Al finalizar la discusión realizamos de nuevo la entrevista individual, formulando la misma pregunta que se les había mencionado antes de iniciar la discusión crítica. Tras grabar toda la sesión, realizamos las transcripciones y organizamos la información según cada fase argumentativa y pregunta que orientó la discusión. Asimismo, clasificamos las respuestas en argumentos a favor, en contra y concesivos; hicimos lo mismo con lo contestado en las entrevistas individuales. Después, categorizamos los tipos de actos de habla que se usaron en cada uno de los argumentos.

Resultados

Tras presentar la paradoja mediante el video y la pregunta inicial que orientó el debate, surgieron en el grupo dos posturas a favor y ocho en contra. Este contrapunteo de ideas marcó el inicio de la fase de confrontación, mientras que las razones expresadas por cada estudiante nos permitieron avanzar hacia la fase de apertura de la discusión.

En el análisis logramos identificar actos de habla asertivos y compromisorios. El primero se manifestó cuando las y los estudiantes daban razones que sustentaban sus puntos de vista, ya fueran a favor o en contra. Por su parte, siguiendo a Van Eemeren y Grootendorst (2011), reconocimos que el segundo acto de habla puede desempeñar diferentes funciones dentro del intercambio argumentativo. En este caso, evidenciamos que apareció cuando cada estudiante adoptó una postura frente a la paradoja presentada. Por ejemplo, se expresaron afirmaciones como:

> Estudiante 4: No, porque lo están matando [...] Un amigo no te mata, un amigo no te traiciona.
>
> Estudiante 1: Sí, la iban a matar, pero se divierten.

Además, reconocemos que en esta etapa fue la investigadora quien empleó actos de habla directivos y declarativos de uso. Estos se expresaron principalmente en forma de preguntas que buscaban clarificar o ampliar las posturas de las y los estudiantes.

Al comenzar la fase argumentativa, hubo un acuerdo general: la pareja de hermanos se divertía con la gallina. Sin embargo, notamos que las y los participantes no exploraron en profundidad el conflicto entre la diversión y la amistad. Esto llevó a que se les propusiera una nueva pregunta que motivara a reflexionar con mayor profundidad, enfocando la discusión en si consideraban a todos los animales como amigos por igual. Así emergió una postura concesiva que les permitió empezar a construir un punto medio entre las opiniones previamente manifestadas.

En este proceso identificamos que usaron nuevamente el acto asertivo al expresar argumentos a favor, en contra o para justificar una visión concesiva. El acto compromisorio también estuvo presente cuando aceptaron los argumentos de otros compañeros y compañeras. Un ejemplo claro de ello se dio cuando algunos reconocieron que los niños no eran completamente responsables, ya que fueron los padres quienes decidieron cocinar a la gallina:

> Estudiante 3: Que sí la querían antes, la alimentaban y la fueron alimentando y ya después ya cuando vieron que estaba creciendo y engordando, pues a lo mejor no quisieron comprar pollo y ya la cocinaron.

Otro elemento importante que evidenciamos fue la presencia del acto de habla directivo y el declarativo de uso, que realizó un integrante del debate. El momento en que se manifestó este acto de habla fue cuando, en el grupo, se estaba discutiendo si la hermana o hermano de la historia tenían responsabilidad alguna ante la muerte de la gallina, ya que ellos no podían cocinarla directamente. Así, un estudiante solicitó que se ampliara la información para continuar dialogando sobre su responsabilidad:

> Estudiante 4: Sí, no creo que fueran, pues que ellos pudieran cocinar, bueno sí, pero ¿cuántos años tenían? ¿Como 7 y 8?

Durante esta misma fase, varias respuestas se apoyaron en argumentos ya presentados, reafirmando que la pareja de hermanos no había tomado la decisión de cocinar a la gallina. Algunos sostuvieron que ese era el destino natural de las gallinas. No obstante, la mayoría empezaron a acercarse a una postura concesiva, de tal modo que reconocían el afecto por la gallina hasta el momento en que esta fue cocinada:

> Estudiante 6: Yo digo que sí la querían, pero ya la mataron para que tuvieran comida en el cumpleaños.

Evidenciamos que mantuvieron el uso de actos de habla asertivos y compromisorios. El primero lo presentaron en la formulación de razones que respaldaban las posturas de cada estudiante; el segundo, cuando aceptaron argumentos previos o rechazaron argumentos concesivos para reafirmar sus posiciones.

Al finalizar la discusión crítica repetimos la pregunta inicial. En las respuestas predominó el uso de argumentos concesivos, aunque también hubo posturas completamente a favor o en contra:

> Estudiante 6: Que sí eran amigos, porque antes jugaban con ella y hacían cosas con ella y la querían (a favor).
>
> Estudiante 4: Como estaba diciendo antes, no eran amigos porque no lo hubieran permitido... si la hubieran querido hubieran dicho que no (en contra).
>
> Estudiante 2: Sí la querían, pero con el paso de los años empezaron a perder interés con ella (concesivo).

Durante esta etapa, las y los estudiantes seguían usando actos de habla compromisorios y asertivos. El primero se expresó cuando aceptaron posturas concesivas construidas durante la discusión o cuando rechazaron estos argumentos para reafirmar posiciones iniciales. El asertivo se manifestó al justificar sus opiniones, ya fueran concesivas, a favor o en contra.

Dado que algunos insistían en que la hermana y hermano podrían haber evitado la muerte de la gallina, se planteó una pregunta adicional que permitió profundizar sus reflexiones. A pesar de que las respuestas fueron breves, se dio un giro hacia una postura concesiva por parte del estudiante que inicialmente sostenía que los hermanos sí podían intervenir:

> Estudiante 1: Yo creo que sí porque si la querían, yo digo que la esconderían o se las quitaban a sus papás o lo impedirían.
>
> Estudiante 3: Pero... ¿si los papás no quieren?

Estudiante 1: No, pues, pues por eso estoy diciendo en qué hubieran hecho los niños.

En este punto encontramos que se reafirmaron los actos de habla asertivos y compromisorios al aceptar un punto de vista, y después cuando se retractaron a partir de nuevas reflexiones. También identificamos un acto directivo/declarativo de uso en la intervención de quien cuestionó si la pareja de hermanos realmente tenía poder de decisión frente a la voluntad de sus padres.

En síntesis, esta discusión crítica entre estudiantes de una escuela primaria, generada desde una paradoja, nos permitió evidenciar cómo se entretejen las fases argumentativas y distintos actos de habla según los planteamientos de la teoría Pragmadialéctica. Tal como lo muestra la Tabla 3, logramos clasificar estos elementos para dar cuenta del desarrollo de la interacción.

Tabla 3. Resultados de la discusión crítica

Fase argumentativa/ Acto de habla	Confrontación y apertura	Argumentación	Cierre
Asertivo y compromisorio	Se manifestaron posturas opuestas.	Construyeron un punto de vista concesivo con los argumentos expuestos a lo largo de la discusión.	Un grupo asume el punto de vista concesivo y otro grupo un punto de vista en contra.
Directivo/declarativo de uso	No se presentó por parte de las y los estudiantes.	Se usó para solicitar ampliación de información.	Se usó para solicitar, por medio de una pregunta, la especificación de un punto de vista.

Resultados de los actos de habla usados por las y los estudiantes en relación a cada fase argumentativa. Fuente: Elaboración propia.

Es importante resaltar que en las dos primeras fases la mayoría adoptaron una postura en contra de la posibilidad de ser amigos de la gallina. Sin embargo, al finalizar el debate, las y los participantes dieron un giro hacia un punto de vista concesivo, mientras que un grupo minoritario mantuvo su

postura a favor o en contra. Podemos decir que este cambio fue resultado del movimiento dialéctico generado en la interacción, a través del cual construyeron colectivamente una postura intermedia que reconocía el afecto hacia la gallina hasta cierto punto.

Impacto de la discusión crítica

Fue interesante para nosotras realizar el análisis sobre los resultados de las entrevistas antes y después del debate, pues reflejaron un cambio importante en los puntos de vista de las y los estudiantes. Logramos identificar si los argumentos utilizados en la entrevista individual coincidían con los del inicio o si retomaban elementos desarrollados durante la discusión colectiva. En la entrevista inicial predominaban ocho posturas en contra y solo dos a favor. En la entrevista final, los resultados fueron dos en contra, una a favor y siete concesivas. Este cambio cuantitativo nos indica que disminuyó la rigidez de las posturas iniciales, dando paso a perspectivas matizadas.

Con ello, evidenciamos un cambio de opinión general que coincide con el cierre de la discusión crítica. Además, encontramos que recuperaron muchos de los argumentos construidos colectivamente para sostener sus posiciones en la entrevista final. También aumentaron la complejidad y cantidad de argumentos, tanto en quienes adoptaron posturas concesivas como en quienes mantuvieron sus posiciones iniciales.

Por ejemplo, un estudiante, quien inicialmente se expresó en contra diciendo "a los animales se les cuida y no se hace eso, no se deben de comer", en la entrevista final afirmó: "a los amigos no se mata [...] y si hubieran sido amigos de los animales lo hubieran impedido", con lo cual se evidenció una idea que surgió en la discusión colectiva.

Incluso quienes mantuvieron su postura a favor presentaron un desarrollo argumentativo. Por ejemplo, otro estudiante que inicialmente manifestó que "puede ser que sí sean amigos porque conviven", en la entrevista final afirmó: "pues yo digo que sí son amigos porque al final mataron a la gallina por necesidad para que el niño tuviera comida en su fiesta". Aunque sostuvo su postura, incorporó argumentos construidos durante el debate.

De igual forma, reconocemos en las respuestas de la entrevista final que las y los estudiantes retomaron los argumentos concesivos construidos colectivamente durante la discusión crítica. Un ejemplo claro es la respuesta de uno de ellos, quien en la entrevista inicial expresó una postura totalmente en contra, afirmando que "si eran amigos no se la comían". No obstante, en la entrevista final, expresó una posición concesiva al decir que "la querían, pero como no tenían qué comer, los papás la cocinaron". Esta transformación evidencia cómo, al participar en una discusión crítica, lograron reformular sus posturas iniciales mediante el diálogo con sus pares, con lo que dieron lugar a una comprensión matizada del conflicto planteado por la paradoja.

A partir de estos hallazgos, consideramos que la discusión crítica generó un espacio propicio para que las y los estudiantes exploraran distintas perspectivas, negociaran significados y construyeran sentidos comunes. Este proceso no solo les permitió cambiar o consolidar su punto de vista, sino también profundizar en la capacidad de justificar sus ideas y escuchar a las y los demás, así como responder a los argumentos expuestos. Los actos de habla identificados en las distintas fases del intercambio –especialmente los asertivos y compromisorios– dan cuenta de una participación activa, reflexiva y comprometida con el desarrollo de la discusión.

Así, el análisis pragmadialéctico de esta experiencia nos permite afirmar que, a través de la paradoja y el diálogo argumentativo, fue posible activar un movimiento dialéctico en el que se reconfiguraron posturas individuales en relación con el grupo que participó en la discusión crítica. Esto lo evidenciamos tanto en los momentos orales del debate como en las entrevistas finales, en las que el punto de vista concesivo surgió del intercambio grupal y se consolidó como la postura mayoritaria.

Conclusión

Nuestra investigación ha brindado nuevas perspectivas respecto a la enseñanza de la argumentación en la escuela primaria. Es importante para nosotras rescatar el potencial de las y los estudiantes a la hora de enfrentarse a situaciones que implican el uso de habilidades argumentativas. Adicionalmente,

no concebimos que la consolidación del pensamiento crítico en una sociedad sea posible sin la argumentación.

En esa medida, el campo investigativo sobre esta práctica debe seguir desarrollándose, especialmente desde un marco teórico y metodológico como el que brinda la Pragmadialéctica. Esta teoría ofrece una perspectiva dinámica, contextual y abierta a la búsqueda de acuerdos en una discusión, lo cual es esencial en una sociedad tan violenta como la nuestra.

Para futuras investigaciones consideramos interesante que se aborde la intervención de las y los docentes en el aula dentro de una discusión crítica. También es importante contrastar con otros estudios sobre el modelo de discusión crítica que consideren a las y los estudiantes que no suelen participar en conversaciones o aquellos que suelen tomar siempre la palabra. Este tipo de investigaciones nos podrían permitir analizar las estrategias que se deberían implementar para equilibrar el uso de la palabra dentro de una discusión. Igualmente, se puede indagar respecto a las implicaciones de las reglas que ofrecen los postulados de la Pragmadialéctica, con el objetivo de establecer cómo introducirlas dentro de una secuencia didáctica.

Agradecimientos
a la doctora Luisa Josefina Alarcón Neve

Me permito, con un poco de vergüenza, introducir un bosquejo de mi vida para mostrar la relevancia que tuvo y tiene en mi vida profesional y académica el haber conocido a la doctora Luisa. Vengo de la periferia de una ciudad fría, de un país hermoso, pero complejo y bastante violento, quizás con características similares a México. Cuando ingresé a una universidad pública de mi país, agradecí a la suerte por ello, como suele ser la mala costumbre de las mujeres cuando logramos algo bueno. Pasaron siete años para poderme graduar de la licenciatura, pues tuve que repartir mi tiempo entre el trabajo y la universidad. Tras muchos esfuerzos me gradué, pero no veía posible continuar mis estudios de posgrado por los altos costos que esto implicaba en Colombia. Un año después de graduarme y de aventurarme por el mundo, llegué a México con ganas de intentar postularme a un posgrado, pero

sin saber cómo, cuándo y dónde. Después de investigar, logré obtener mi primera beca para realizar una especialidad en la Universidad Autónoma de Querétaro y, al terminar, decidí continuar con mis estudios en la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas.

Fue en este momento cuando conocí a la doctora Luisa. Nuestros primeros encuentros fueron virtuales, ya que estábamos saliendo de una época pandémica. De nuestra primera reunión recuerdo su sonrisa amable y su gran interés en mi propuesta que surgía de una preocupación por encontrar caminos alternos a la violencia por medio de la palabra. La argumentación era el camino perfecto para indagar estas problemáticas que compartía con la doctora Alarcón Neve, bajo la misma emoción que yo. Así, emprendimos un camino investigativo que me permitió ampliar mi panorama respecto al lenguaje y la enseñanza de la argumentación. Su trayectoria como investigadora fue y sigue siendo una fuente de inspiración para los estudios argumentativos que pretenden tener un impacto significativo en nuestra sociedad.

Puedo afirmar que, gracias a ella, he regresado al camino de la investigación, pues antes de iniciar este proyecto nunca consideré que tuviera algo que ofrecer dentro de la academia. Durante la maestría pasé por situaciones personales difíciles, llegué a considerar que lo mejor era dejar la investigación, empacar mis maletas y regresar a mi país. Sin embargo, la doctora Luisa me acompañó, no solo desde lo académico, sino también desde su apoyo emocional. Ese gran gesto empático en medio de mi sensación de soledad absoluta me reconfortó, me levanté y seguí hacia adelante hasta que terminamos esta maravillosa investigación.

Puedo afirmar sinceramente que el apoyo, la enseñanza, la empatía y el ejemplo que me ha dado la doctora Luisa Alarcón hasta el día de hoy es lo que me ha impulsado a seguir investigando. Por ello, decidí estudiar el doctorado en la Universidad Autónoma de Querétaro, continuando en una línea de estudio sobre argumentación. Deseo que en un futuro cercano podamos seguir construyendo puentes e intercambiando perspectivas en relación al desarrollo tardío del lenguaje y la enseñanza de la argumentación en diferentes contextos.

Referencias

García Mejía, K. P. (2019). Desarrollo de estrategias argumentativas en el nivel Medio Superior a través de un programa de intervención. (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Querétaro). https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/1853

_____, y Alarcón Neve, L.J. (2018). El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana. *Pensamiento Educativo, 55*(2). https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.10

Hess Zimmermann, K. (2011). El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon, y M. Alvarado (Coords.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita* (pp. 191-210). Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Kuhn, D., y Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science, 22*(4), 545-552. https://doi.org/10.1177/0956797611402512

Navarro, P. (2015). La paradoja en el discurso. Paradoja y discurso didáctico: la explicación del pensamiento saussureano a partir de las nuevas lecturas de su obra. *Tópicos del Seminario*, *34*, 13-28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002015000200002&lng=es&tlng=es

Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, *20*, 7-29. https://doi.org/10.15366/ria2020.20.001

Rodríguez Hernández, B. A., Valencia Uribe, J. E., y Barrera Retana, A. (2017). Análisis microgenético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria. *Perfiles Educativos, 39*(156), 37-57. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200037&lng=es&tlng=es

_____, y Martínez Serna, C. N. (2018). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento, 6*(18), 93-107. https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.18.65583

_____, Martínez Serna, C. N., y Ruiz Reyna, N. S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro, 22*(1), 163-193.

Rodríguez León, D. M., y Valencia Leguizamón, L. M. (2013). Análisis pragma-dialéctico en la argumentación oral formal de estudiantes universitarios. *Sophia*, *9*, 180-195. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740750013

Sánchez Ceballos, L. M. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita desde la teoría de la pragmadialéctica y la lingüística textual. *Revista Reflexiones y Saberes, 2*(2), 21-31. http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/598/1134

Santos Velandia, N. P. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *Infancias Imágenes*, *11*(2), 8-15. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5611

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio: Educación básica, primaria. *Gobierno de México.* https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/primaria-educacion-basica

Serrano, S. (2016). Paradox and argumentation. *Mètode Science Studies Journal*, *6*. https://metode.es/revistas-metode/monograficos/paradojas-y-argumentacion.html

Sopeña Balordi, E., y Olivares Pardo, A. (2001). La paradoja lingüística. Aspectos semánticos pragmáticos. Estudio de casos. *Universidad de Lleida.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4031867

Tomasini, A. (2002). Russell y Wittgenstein: sobre contradicciones y paradojas. *Theoría*. *Revista del Colegio de Filosofía,* (13), 83-99. https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2002.13.287

Van Eemeren, F., y Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación: la perspectiva pragmadialéctica* (C. López & A. Vicuña, Trads.). Editorial Biblos. (Texto original publicado en 2003).

Vicuña, A. M., y Marinkovich, J. (2008). Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica. *Revista Signos, 41*(68), 439-457. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000300005



EL LÉXICO EN LA ESCRITURA ACADÉMICA: UNA FORMACIÓN LINGÜÍSTICA GUIADA POR LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE

Eva Margarita Godínez López

Este capítulo recupera una experiencia formativa y de investigación orientada por la doctora Luisa Josefina Alarcón Neve, la cual está centrada en el análisis del léxico como manifestación del dominio de la escritura académica en estudiantes de bachillerato. A partir de un corpus de textos escolares evaluados por docentes especialistas, se identificaron patrones léxicos asociados a diferentes niveles de desempeño textual. Se diseñó una metodología cuantitativa, basada en el corpus y en el análisis léxico asistido por herramientas automatizadas, para estudiar variables como la diversidad léxica, la densidad nominal, el uso de nominalizaciones y la presencia de vocabulario especializado. Los resultados mostraron que ciertos rasgos del léxico –en particular, la densidad nominal y la presencia de sustantivos abstractos y terminología disciplinar– se correlacionan significativamente con las calificaciones asignadas a ensayos escritos en una clase de literatura. Este hallazgo valida la importancia del léxico como componente evaluable y enseñable, más allá de los criterios convencionales centrados en la corrección ortográfica o la cohesión superficial.

A lo largo del texto, se sostiene que el léxico académico no debe concebirse como un repertorio ornamental, sino como una herramienta cognitiva y de inserción en la cultura académica cuya apropiación merece una enseñanza sistemática y crítica. La experiencia investigativa que dio origen a esta reflexión fue también de acompañamiento riguroso y marcado por la generosidad, en que la figura de Luisa Josefina Alarcón operó como guía intelectual y ética. Este escrito es, por ello, tanto una recapitulación como un homenaje afectivo.

Prefacio

Constancia, paciencia y crítica son los atributos con los que agradecí, en septiembre del 2019, el trabajo de Luisa Josefina Alarcón Neve como mi directora de tesis en el Doctorado en Lingüística de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. Aquel año fue particularmente difícil: mi madre había fallecido en marzo y –por supuesto– aún no me recuperaba de la pérdida. Además, trabajaba en un entorno laboral muy adverso, hostil realmente, entre personas egoístas con intereses en absoluto contrarios a los ideales de la educación que tanto me han preocupado desde niña y bajo la presión de un director autoritario y violento. En efecto, cuando a mi generación (2015-2019) se nos requirió la tesis concluida, pensé que no daba más.

Pero allí estaba Luisa. Verla todo el tiempo con aquella sonrisa amable y oír su inconfundible voz me confortaba más allá de lo que en aquel momento entendía. El mero hecho de que ella estuviera presente en cada cita a la hora pactada, en su oficina luminosa tachonada de postales y regalos de sus devotos estudiantes, me devolvía la calma para pensar con claridad. Contar con ella, recibir respuestas a los correos, tener la tarea hecha, de ahí la constancia.

Cualquiera de sus estudiantes podrá dar testimonio de esto: Luisa es una maestra paciente porque la generosidad no tiene prisa. Todo cuanto ella aprendió con sus profesores y colegas nos lo ofrece, sin otra limitación que nuestra propia capacidad de comprender y aprender. Como buena lingüista, ama los ejemplos, de modo que sus clases y asesorías se convertían en espacios donde un buen caso de uso o una buena excepción siempre eran bienvenidos. Discutir, pues, nuestras categorías de análisis o la operativización de un concepto distaba de ser una clase teórica vertical para ser un diálogo gozoso, incluso lúdico, donde infantes y adolescentes eran citados propiamente como autoridades en adquisición del lenguaje.

Eso sí, Luisa me corregía. ¿De dónde sacaba el tiempo para leer mis disquisiciones, revisar una a una las segmentaciones en cláusulas de mi corpus, verificar el etiquetado correcto de un sustantivo por su clase, subclase y función? Su mirada crítica dirigía la pluma, el resaltador; sus notas al calce eran meditaciones y consultas, nunca imposiciones. Esa diligencia para conducir

el aprendizaje del otro no es cosa común, por eso la honro siempre que puedo, aunque no siempre lo logro.

Introducción

Quien tenga experiencia docente en el nivel medio superior[1] seguramente observa con preocupación la discrepancia entre los textos escolares esperados y las posibilidades reales de producción escrita por parte de sus estudiantes. Las exigencias institucionales centradas en la argumentación, el análisis y la composición coherente que exprese una postura propia no se corresponden con las herramientas lingüísticas disponibles en los repertorios estudiantiles en ese nivel, al menos no en todos los casos. Ciertamente, muchas escuelas privadas pueden contar con programas rigurosos, apoyos extracurriculares y capacitación para sus docentes, de manera que solventen con mejores herramientas estas demandas, pero la escuela pública, con su carácter masivo, su estandarización y el perfil variopinto de sus profesores en el bachillerato a menudo se aleja de este horizonte (ANUIES, 2014; Backhoff *et al*., 2011).

Antes de la Nueva Escuela Mexicana, el bachillerato en México estaba orientado por los lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), entre cuyos pilares se establecía un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias (SEP, 2008, 2015). El trabajo de investigación revisitado en este texto data de aquel tiempo, y por ello la problemática, los casos y el contexto se refieren y relacionan con aquel plan de estudios. El mencionado marco estaba compuesto por competencias genéricas, disciplinares (básicas y extendidas) y profesionales (asimismo básicas y extendidas), siendo las primeras de carácter obligatorio –o "deseable", según se vea– en todas las modalidades de bachillerato, del general al técnico superior universitario. Las restantes servían, en sus combinaciones, para definir y delimitar

1 En México la educación se divide en tres niveles: la escuela básica (de educación inicial y preescolar hasta la secundaria), el nivel medio superior (bachillerato, aproximadamente de los 15 a los 18 años) y el superior (licenciatura y posgrado). En cuanto al bachillerato en México y su historia, ver SEP (2015), para entender mejor o por lo menos contextualizar la brecha que representa (en lugar de ser un puente) entre la educación básica y la universidad.

las versiones profesionalizantes del nivel medio superior, agrupadas en subsistemas.

En materia de lenguaje, la macro-competencia "Se expresa y comunica" planteaba que, al egreso del bachillerato, el estudiante: "Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados" (SEP, 2008, p. 3), competencia genérica entre cuyos atributos debía cumplirse éste: "Expresa *ideas y conceptos* mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas" (SEP, 2008, p. 3, resaltado nuestro). Digamos que, en la expresión de este atributo, se manifiesta la importancia del repertorio lingüístico básico, incluyendo, por supuesto, el léxico o el vocabulario. En otra macro-competencia, "Piensa crítica y reflexivamente", la competencia "Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva", incluía el atributo: "Estructura *ideas y argumentos* de manera clara, coherente y sintética" (SEP, 2008, p. 4, resaltado nuestro), el cual conjunta saberes sintácticos, discursivos y pragmáticos en un solo enunciado.

Más adelante, el mismo MCC desarrollaba las competencias disciplinares del campo de la Comunicación, donde se desglosaban capacidades para leer, interpretar y comunicar mensajes, desde "el uso normativo de la lengua" hasta "composiciones coherentes y creativas" (SEP, 2008, p. 8). Mucho y poco para pedir a la vez. Los estudiantes que formaron parte de esta investigación estaban cursando el sexto semestre de su preparatoria en una institución privada de alto perfil académico en el centro del país; eran mujeres y hombres de entre 17 y 19 años, prestos a egresar.

Fue en este marco pedagógico y práctico que surgió el interés de investigar cómo y por cuáles medios se apropian del vocabulario las y los jóvenes bachilleres, pero no del léxico cotidiano con el que se comunican eficaz y creativamente todos los días con sus pares y familiares, sino del disciplinar, el del mundo académico que los va introduciendo a la vida universitaria y al gremio laboral. Así, comenzamos a preguntarnos si había formas objetivas de caracterizar la discrepancia antes mencionada desde el lenguaje mismo, en particular desde el léxico como manifestación del pensamiento y la familiarización con el quehacer académico; como la realización lingüística de esas "ideas y conceptos" que la SEP quería que los bachilleres comunicaran en

la estructuración de sus argumentos. Por ello, se planteó como problema la relación entre el léxico y el dominio de la escritura académica, y la posibilidad de evaluarla objetivamente.

A la distancia, la necesidad de estudiar el tema se nos revela con mayor claridad, dado que hemos continuado trabajando esa veta desde entonces, pero en aquel momento los estudios sobre la escritura no eran abundantes en la universidad ni se manifestaba un claro interés por la escritura académica en particular. Como se argumentará en otro apartado, una de las contribuciones de este trabajo de investigación fue precisamente poner sobre la mesa la producción académica como campo de tensión entre saberes lingüísticos, discursivos y pragmáticos de enorme importancia, no solo para profesores o pedagogos, sino para lingüistas. La escritura como dimensión aún poco explorada en el discurso de los estudiantes de preparatoria y la necesidad de una mirada que no reduzca el léxico a un listado de palabras en un repertorio, sino que lo asuma como parte del aprendizaje de un conjunto de prácticas sociales especializadas que moldean cognitiva y culturalmente a los estudiantes, fueron el impulso para definir el tema y el problema.

Los objetivos de la investigación, así como las preguntas que orientaron el análisis, fueron objeto de revisión durante largas y tortuosas jornadas en que el claustro de profesores nos evaluaba en pleno. Hemos de decir, en nuestro descargo, que a partir de unos tanteos elementales pero bienintencionados, finalmente encontramos con ayuda de la doctora Alarcón un camino en busca de relaciones significativas entre el uso del léxico abstracto especializado y las valoraciones que los docentes hacen de los ensayos producidos por sus estudiantes.

Abordar el tema de la evaluación de textos con el uso de rúbricas holísticas que den peso a la escritura académica y, en específico, al uso del léxico disciplinar, también es pertinente porque la mayoría de las veces la evaluación resulta subjetiva o no suficientemente analítica. Esto es relevante porque las evaluaciones de ingreso a la universidad –al momento de plantear el problema– mostraban que, además de los factores socioeconómicos, como sucede en casi toda América Latina (Ezcurra, 2011), en México la falta de dominio de la escritura académica se alza como un obstáculo para continuar o concluir los estudios para muchos egresados de bachillerato (CENEVAL, 2017; Enríquez y Sánchez, 2017).

Con base en estas observaciones, se trabajó con la hipótesis de que es posible identificar patrones en el uso del léxico que se correspondieran con distintos niveles de dominio de la escritura académica –de acuerdo con la evaluación de expertos–, lo cual contribuiría a entender mejor tanto su evaluación como su enseñanza.

Desarrollo

Antecedentes y marco teórico

Para situar nuestra investigación entre los avances en el campo, realizamos una revisión teórica exhaustiva sobre los estudios contemporáneos acerca de la escritura académica, con especial atención a los enfoques sobre la literacidad y el discurso, así como a los textos de formación y el papel del léxico como indicador de aprendizaje disciplinar y su calidad. Pudimos identificar algunas divergencias conceptuales entre modelos cognitivos, funcionales y socioculturales, así como enfoques centrados en el producto escrito frente a los orientados hacia el proceso y visiones normativas de la literacidad ante perspectivas críticas. En ese trayecto fueron particularmente significativas las contribuciones de Carlino (2012, 2003), Camps y Castelló (2013), Castelló (2014), Cisneros y Muñoz (2014), Cubo de Severino (2014) y Parodi y Burdiles (2015); todas estas nos permitieron comprender la escritura como una práctica situada, mediada por docentes e instituciones e ideológicamente cargada, especialmente cuando se trata de la evaluación de textos.

Uno de los constructos más elusivos con los que hubo que tratar en esta investigación fue el de "calidad del texto". Su complejidad radica en la dificultad de definir criterios explícitos –ya no se diga precisos– para evaluar una diversidad de textos académicos. Autores como Malvern *et al.* (2004) o Berman y Nir (2009) lo operacionalizan midiendo criterios lingüísticos muy específicos como la extensión de las palabras, el número de cláusulas, la densidad léxica y la abstracción nominal, hasta elementos más difusos como el registro en el nivel del discurso. Mientras que los pedagogos, tradicionalmente, tienden a centrar la atención en aspectos puramente gráficos de la escritura (ortografía, caligrafía, orden en la página) y la mucho más difusa

noción de "redacción", que puede considerar la gramática oracional o el estilo, pero que generalmente se centra en la impresión de claridad por parte del lector.

De esta visión interdisciplinaria, donde además se introducen las concepciones de "género" y "texto" cuyas definiciones y tipologías también han sido objeto de discusión (Jarpa, 2015; Navarro 2012; Navarro y Revel, 2013; Navarro y Brown, 2014; Parodi, 2007, 2008), se desprende la necesidad de contar con rúbricas que midan de manera objetiva el desempeño de los estudiantes al escribir un determinado texto (Atorresi, 2005; Martínez, 2010; Morales, 2004) hasta lograr una precisión suficiente para medir "habilidades clave" (Figueroa, 2018; Figueroa *et al*., 2018; Uccelli *et al*., 2014).

Siguiendo a este último grupo de investigadores, en el trabajo aquí reseñado se focalizó el interés por el léxico. Esto a partir del hallazgo de que los recursos léxico-gramaticales empleados por los escritores en sus textos, se correlaciona positivamente con la calidad percibida por jueces, quienes llegaron a determinar que hay habilidades clave –como el manejo de vocabulario académico– que permiten predecir la calidad de la escritura separadamente y de manera distinta según el género discursivo (Meneses *et al*., 2017). Ambas habilidades pueden articular una "competencia en escritura" en un nivel educativo específico.

Para enmarcar esta competencia, se hizo una revisión de las nociones sobre literacidad, el enfoque funcional y sociocognitivo del lenguaje, la escritura académica y las nuevas alfabetizaciones (Álvarez, 2010; Barton y Hamilton, 2010; Bazerman, 2005; Montoya, 2018; Russell, 1991; Street, 1984, 1995, 2005, 2015; UNESCO, 2014, Zavala, 2009). Además, se consideró una categoría central: el discurso académico de formación, construida a partir de las conceptualizaciones de discurso especializado, científico-académico, profesional y pedagógico de Parodi (2007, 2008), Cassany y López-Ferrero (2010), Navarro (2012), Navarro y Revel (2013), Navarro y Brown (2014), Cubo de Severino (2014), Bolívar y Parodi (2015) y Jarpa (2015).

En lo que se refiere a la caracterización del léxico académico, recurrimos a Lyons (1977), Chung y Nation (2004) y Ravid (2006), con los cuales pudimos clasificar sustantivos abstractos y concretos, nominalizaciones y terminología de los campos disciplinares de la ciencia (Coxhead, 2017; Halliday y Mar-

tin, 1993; Zwiers, 2008). También establecimos los criterios de diversidad y densidad léxica con base en Ure (1971), Strömqvist *et al*. (2002) y Crossley *et al*. (2010, 2011), así como la abstracción (Bello, 2016; García *et al.*, 2005; Fang *et al*., 2006). Asimismo, hubo que definir el tipo de los textos que constituyen el corpus, para lo cual se planteó el término "géneros académicos de formación", como aquellos textos que son escritos en cualquier nivel de escolaridad con el propósito de ser evaluados para demostrar aprendizajes (Jarpa, 2015; Parodi, 2008). Si el lector lo considera útil, puede consultar las publicaciones derivadas del ensamble teórico de esta investigación (Godínez, 2021; Godínez y Alarcón, 2020, 2021a, 2021b y 2024).

Metodología

La necesidad de estudiar sobre una base empírica el léxico en la escritura escolar nos llevó a adoptar un enfoque metodológico cuantitativo de alcance correlacional. Se optó por un estudio basado en corpus, tanto por la posibilidad de sistematizar un mayor volumen de tokens lingüísticos como por su pertinencia para identificar patrones objetivos en la concurrencia de determinado léxico con las calificaciones obtenidas en producciones escolares. La investigación se planteó como un esfuerzo por acercar el análisis lingüístico a una temática escolar, a la que habitualmente se le aborda desde un punto de vista prescriptivo, pero sin renunciar al rigor metodológico ni a la sensibilidad contextual. A lo largo del proceso, se trató de mantener un equilibrio entre la fidelidad a los datos y la conciencia crítica sobre las condiciones de producción de los textos.

El corpus estuvo conformado por ciento veinte textos escolares de tipo ensayo, producidos por estudiantes de bachillerato general en el contexto de actividades ordinarias del aula, es decir, no fueron fruto de una intervención especial, sino que fueron evidencia de evaluación de una clase de literatura. A partir de ellos, se hizo una muestra intencionada de sesenta ensayos que buscó representar distintos niveles de desempeño según una rúbrica basada en McNamara *et al*. (2009), diseñada para capturar rasgos de organización textual, adecuación, contenido, coherencia y uso del lenguaje. La confiabili-

dad del instrumento fue validada a través de un proceso de revisión interjueces que permitió afinar tanto los criterios de valoración como las categorías léxicas analizadas. En la evaluación participaron cinco expertos que alcanzaron un setenta y dos por ciento de confiabilidad entre jueces con la prueba Intraclass Correlations Coeficient (ICC), con $\alpha = 0.05$. Esta colaboración fue clave para legitimar los hallazgos y articular una mirada interdisciplinaria entre la lingüística aplicada y la docencia de la escritura.

La decisión de trabajar con textos evaluados por docentes no respondió únicamente a criterios metodológicos, sino también al interés por entender cómo se configuran y valoran los indicios de dominio académico en contextos pedagógicos concretos. La escritura fue entendida, en este marco, como una práctica situada que articula repertorios lingüísticos, saberes disciplinares y expectativas institucionales de evaluación.

Para hacer el análisis léxico, se utilizaron las herramientas AntConc (Anthony, 2019) y FreeLing (GIL, 2025), que permitieron etiquetar los textos sintácticamente y procesarlos de manera automática para extraer indicadores cuantificables dentro del contexto de la cláusula y en el macro nivel del discurso. Se definieron y calcularon cuatro variables léxicas principales: diversidad léxica, densidad nominal, frecuencia de nominalizaciones y presencia de léxico especializado. Estas variables fueron seleccionadas por su relevancia teórica y por su capacidad para reflejar el grado de apropiación del lenguaje académico. Cada una de ellas fue operacionalizada con criterios lingüísticos precisos, además de someterlas a un tratamiento estadístico mediante modelos de regresión lineal múltiple y de análisis discriminante con el programa R para computación estadística (The R Foundation, 2025), con el objetivo de explorar su relación con las calificaciones asignadas.

Resultados

Los resultados de esta investigación se presentaron en cuatro etapas: indicadores léxicos predictores de calidad del texto, relación entre el uso de sustantivos abstractos y calidad del texto, también en relación con el léxico especializado y el léxico abstracto especializado. Cada una derivó en una publicación, las

cuales pueden consultarse en la lista de referencias de este trabajo (Godínez y Alarcón, 2020, 2021a, 2021b y 2024). Trataremos de resumir aquí lo más importante.

Uno de los principales hallazgos fue que, en efecto, existen configuraciones del léxico que pueden predecir una mejor o peor calificación para los escritos académicos, lo cual tiene lógica porque el nivel léxico-gramatical es un componente básico de la unidad discursiva mayor que es el texto. Los modelos de regresión lineal múltiple calcularon las variaciones de calificación en todos los escenarios hipotéticos de cada medición de las variables del léxico y se asentaron las combinaciones con mayor poder para predecir un rango de calificación del ensayo. Los escenarios limítrofes por exceso o por defecto demostraron tener un efecto negativo en la puntuación de los jueces. Por otra parte, los coeficientes de tamaño del efecto de esos modelos demostraron, con muy buena probabilidad, que son las mediciones de densidad –no las de variedad– las que más pesan sobre la calificación. Dicho de otro modo, un texto con muchas palabras diferentes no necesariamente es percibido por los jueces como un texto académico bien logrado.

Aunado a lo anterior, se constató que cuatro de cada diez sustantivos en el corpus eran abstractos, proporción que se repitió en la muestra de textos. No obstante, en la frecuencia de uso se encontraron diferencias entre los escritos mejor evaluados y los de calificaciones más bajas, así como un uso diferenciado de las clases de sustantivos abstractos en los textos mejor y peor evaluados. Por lo tanto, las pruebas estadísticas verificaron la influencia de este tipo de léxico en la variación en la calificación. Lo anterior permite, por una parte, incluir los sustantivos abstractos entre los indicadores de dominio de la escritura académica; por otra, demuestra que su aprendizaje debe ser modelado y sostenido didácticamente, pues no todos los estudiantes pudieron incorporarlos a sus textos de la misma manera ni en la misma jerarquía.

Estos hallazgos confirman la valoración positiva que tiene el manejo de léxico abstracto en el ámbito académico (Bello, 2016), sin perder de vista que también se le atribuye una mayor complejidad conceptual (García *et al.*, 2005). Igualmente, fue notable que los jóvenes escritores adoptaron un repertorio terminológico disciplinar básico –sin excluir las diferencias en su uso–, aunque la rúbrica empleada por los estudiantes para escribir los textos en su clase no hacía

referencia explícita a la obligación de atraer terminología específicamente literaria ni las fuentes de donde debía tomarse ese vocabulario. Estas diferencias, y su impacto en la percepción de la calidad de los textos por parte de los jueces, permitieron subrayar la necesidad de modelar y acompañar didácticamente el aprendizaje y el uso pertinente del léxico disciplinar en la escritura académica, pues es poco probable que un lenguaje con estas características se adquiera sin la intermediación del docente en el ámbito escolar (Coxhead, 2017).

Resulta arduo resumir los distintos resultados obtenidos sin recurrir a citar directamente las publicaciones que se derivaron de ellos, por esta razón preferimos reseñarlos narrativamente y enviar al lector directamente a las fuentes. Poniendo aparte esta omisión deliberada y necesaria, podemos decir que los hallazgos no solo permitieron confirmar la importancia que tienen los sustantivos en el léxico académico como portadores de contenido temático –y de los sustantivos abstractos como encapsuladores de información–, sino que además agrega interés a la descripción del estatus semántico de esta clase de palabras y la forma en que ayudan a particularizar el discurso académico. Las implicaciones pedagógicas de esta investigación remiten a la necesidad de diseñar acciones didácticas encaminadas a la incorporación sistemática, intencionada y pertinente de este tipo de léxico en el bachillerato. La oportunidad que brinda ese nivel educativo es insuperable para modelar y evaluar el aprendizaje y uso en la escritura de estos recursos lingüísticos que claramente tienen una fuerte influencia en la evaluación hecha por expertos.

Conclusión

Se puede decir que la principal contribución de la tesis consistió en que, en efecto, se pudo verificar que la tarea de escritura de un texto académico, realizada por estudiantes de bachillerato, motiva la incorporación de un repertorio léxico con características cercanas a las convenciones mejor valoradas por los expertos. Las producciones con mayores calificaciones tenían un lenguaje léxicamente denso, diverso, con capacidad para empaquetar montos de información gracias al empleo de sustantivos abstractos, nominalizaciones y terminología especializada; como se aprecia, es también, en parte,

una producción semánticamente abstracta. Todo lo anterior se observó al relacionar las mediciones de estos datos del léxico con las variaciones en la calificación otorgada por el grupo de jueces.

Si bien es cierto que no se han sabido formar competencias lingüísticas y comunicativas sólidas que acompañen y sostengan los aprendizajes de los estudiantes en el nivel medio superior, también es verdad que el problema se debe abordar desde la interdisciplina. La Lingüística, en particular, puede contribuir a conocer mejor el fenómeno de la escritura aportando descripciones y explicaciones de los factores léxico-gramaticales, pragmáticos, retóricos y discursivos implicados en su adquisición formal dentro de la escuela. Quizá el mayor aprendizaje adquirido al lado de la doctora Luisa Josefina Alarcón es que la disciplina lingüística es un instrumento para pensar, desde el lenguaje, en los fenómenos sociales que más nos preocupan. Algo que se desprendió de aquel trabajo fue la certeza de que alfabetizarse o alfabetizar a alguien académicamente rebasa la habilitación en procesos lingüísticos o retóricos, pues significa situar la escritura en un contexto más amplio (cultural, social, disciplinar y cognitivo), cuyas restricciones y exigencias se les imponen a los estudiantes.

El dominio de la escritura académica, junto con su correlato, la oralidad académica, serviría entonces como uno de los parámetros de la capacidad de un estudiante de participar en una comunidad discursiva que le presenta metas, mecanismos y medios para comunicarse, así como obtener retroalimentación. De la misma forma, se le coloca en la necesidad de conocer, usar y producir ciertos géneros, además de emplear un léxico específico y, en general, unas ciertas funciones del lenguaje. Todo lo anterior se logra con la guía de otros miembros expertos de la misma comunidad (lo cual, por otra parte, es nuestro trabajo).

A partir de la entrega y la defensa de tesis, tuvimos una inmersión en el campo de la investigación de la escritura, un fortalecimiento metodológico y una mejor comprensión del trabajo del lingüista. La profundización en el tema nos fue alejando de aspectos puntuales como la clase de sustantivos que los estudiantes usan para elevar el nivel del discurso, los posicionamientos, las aspiraciones codificadas en el lenguaje, la alineación de los discursos con lo que la sociedad juzga como bueno y deseable o punible y no justificado, los actos de poder en la evaluación de nuestros estudiantes, etcétera.

Después del doctorado, nos sumamos a redes y organizaciones como la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (AMLA), la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) capítulo México, la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE), la International Writing Centers Association (IWCA), la Red Mexicana de Centros de Escritura (RMCE) y la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, sede principal en México de la Universidad de Guanajuato, con las que colaboramos de manera constante.

Estas nuevas perspectivas enlazan nuevos compromisos con la propia formación en la materia y una permanente indagación en las tecnologías y los métodos más ventajosos. De este modo, podemos afirmar que la formación en Lingüística junto con la doctora Luisa Josefina Alarcón Neve nos abrió no solo un campo, sino un horizonte de vida.

Referencias

Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Editorial Octaedro.

Anthony, L. (2019). *AntConc* (Version 3.5.8) [Computer Software]. Waseda University. https://www.laurenceanthony.net/software/AntConc

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la ciudad de México. Desempeño en el EXHALING 2011*.

Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación, 10*(1), 4-14. https://doi.org/10.14483/22486798.447

Backhoff, E., Larrazolo, N., y Tirado, F. (2011). Habilidades verbales y conocimientos del español de estudiantes egresados del bachillerato en México. *Revista de la Educación Superior, 160*(4), 9-127. https://www.researchgate.net/publication/260777547_Habilidades_verbales_y_conocimientos_del_espanol_de_estudiantes_egresados_del_bachillerato_en_Mexico

Barton, D., y Hamilton, M. (2010). La littératie: une pratique sociale. *Langage et Societé, 113*(3), 45-62. https://doi.org/10.3917/ls.133.0045

Bello, I. (2016). Cognitive implications of nominalizations in the advancement of scientific discourse. *International Journal of English Studies, 16*(2), 1-23. http://dx.doi.org./10.6018/ijes/2016/2/262921

Bazerman, Ch. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press/The WAC Clearinghouse.

Berman, R., y Nir, B. (2010). The lexicon in writing-speech-differentiation: Developmental perspectives. *Written Language & Literacy, 13*(2), 183-205. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/wll.13.2.01ber

_____. (2009). Cognitive and linguistic factors in evaluating text quality. Global versus local? En Evans, V., y Pourcel, S. (Eds.), *New direction in cognitive linguistics*, 421-440. https://doi.org/10.1075/hcp.24.26ber

Bolívar, A., y Parodi, G. (2015). Academic and professional discourse. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 459- 476). Routledge Books.

Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(1), 17-36. http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/579/public/579-2168-1-PB.pdf

Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

_____. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, 6*(20), 409-420. https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf

Cassany, D., y López-Ferrero, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Planeta Ariel.

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación, 19*(2), 346-365. https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13

Ceneval (2017). *Resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior en 2017. exani-ii. Diagnóstico: Admisión*. http://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/74837/Estadistica_exani-ii_2017/b26c52bd-2ae1-4788-bd9d-8b3c152163e4

Chung, T., y Nation, P. (2004). *Identifying technical vocabulary. System, 32*(2), 251-263. https://doi.org/10.1016/j.system.2003.11.008

Cisneros, M., y Muñoz, C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la Universidad*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Coxhead, A. (2017). Approaches and perspectives on teaching vocabulary for discipline-specific academic writing. En J. Flowerdew y T. Costley (Eds.). *Discipline-Specific Writing. Theory into Practice* (pp. 62-76). Routlegde Books.

Crossley, S. A., Salisbury, T., y McNamara, D. S. (2011). Predicting the proficiency level of language learners using lexical indices. *Language Testing 29*(2), 243-263. https://doi.org/10.1177/0265532211419331

_____, Salisbury, T., McNamara, D. S., y Jarvis, S. (2010). Predicting lexical proficiency in language learner texts using computational indices. *Language Testing, 28*(4), 561-580, https://doi.org/10.1177/0265532210378031

Cubo de Severino, L. (2014). Escritura de formación en la universidad. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 17-25). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Enríquez, A., y Sánchez, E. (Coords.). (2017). *Dominio del español de estudiantes universitarios. Retos y perspectivas*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 23-62). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fang, Z., Schleppegrell, M. J., y Cox, B. E. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research, 38*(3), 247-273. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3803_1

Figueroa, J. (2018). Escribir explicaciones y argumentaciones en la escuela: calidad de la escritura y lenguaje académico (habilidades y recursos) en estudiantes de 8o. básico. (Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile). https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22051

_____, Meneses, A., y Chandía, E. (2018). Academic language and the quality of written arguments and explanations of chilean 8th graders. *Reading and Writing, 31*(3), 703-723. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/150245

García, M. M, Hall, B., y Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Revista Signos, 38*(57), 49-60. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100004

Godínez López, E. M. (2021). Discurso y textos académicos. Definiciones para iniciar un centro de escritura normalista. *Sinéctica, 56*, 1-21. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-010

_____, y Alarcón Neve, L. J. (2024). Léxico abstracto especializado en textos estudiantiles. En O. C. Díaz Pérez, M. Ramos Godínez, y C. E. Meza Romero (Eds.). *Estudios de lingüística descriptiva y aplicada: nuevas tendencias*. Tomo II. Peter Lang Verlag. https://doi.org/10.3726/b21683

_____, y Alarcón Neve, L. J. (2021a). Los sustantivos abstractos en la escritura y evaluación de textos académicos. *Enunciación, 26(1)*, 107-118. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://doi.org/10.14483/22486798.16688

_____, y Alarcón Neve, L. J. (2021b). Sustantivos abstractos y nominalizaciones en la escritura escolar de estudiantes de bachillerato. En A. Carrasco, R., Brambila, V. Macías, y M. Serrano (Coords.). *Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos. Antología de trabajos* (pp. 108-121). RECED/LEI/Fundación SM México/Consejo Puebla de Lectura.

_____, y Alarcón Neve, L. J. (2020). El léxico en la evaluación y en la didáctica de la escritura de textos académicos. *Lenguaje y Textos, 51*, 69-79. https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11373

Grupo de Ingeniería Lingüística. (2025). *Freeling via web* (v. 4.0) [Computer Software]. unam. http://www.corpus.unam.mx/servicio-freeling/

Halliday, M. A. K., y Martin, J. (1993). *Writing Science*. The Falmer Press.

Jarpa, M. (2015). Escritura en las disciplinas: Géneros académicos evaluativos en un programa de posgrado de Biotecnología. En G. Parodi, y G. Burdiles (Eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 221-255). Editorial Ariel.

Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge University Press.

Malvern, D. D., Richards, B. J., Chipere, N., y Durán, P. (2004). *Lexical Diversity and Language Development: Quantification and Assessment*. Palgrave Macmillan.

Martínez, R. (2010). *Evaluar la escritura en Chile. La dimensión de escritura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Chilena (simce) desde los modelos cognitivos de la producción escrita*. (Tesis de Maestría, Universidad de Chile). https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/fi-martinez_r/pdfAmont/fi-martinez_r.pdf

McNamara, D. S., Crossley, S. A., y McCarthy, P. M. (2009). Linguistic features of writing quality. *Written Communication, 27*(1), 57-86. https://doi.org/10.1177/0741088309351547

Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., Ruiz, M., Acevedo, D., y Figueroa, J. (2017). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual spanish-speaker readers: Evidence from chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly, 53*(2), 223-247. https://doi.org/10.1002/rrq.192

Montoya, S. (2018). *Defining literacy*. galm Fifth Meeting, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica, 13*(1), 38-48. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971903

Navarro, F. (22-27 de noviembre del 2010). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. En A. Cristófalo, y J. Ledesma (Eds.), *Actas del iv Congreso Internacional de Letras "Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"*. Universidad de Buenos Aires. http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/cil/iv-2010/paper/viewFile/2813/1231

_____, y Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 55-100). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

_____, y Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Editorial Paidós.

Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 17-37). Ediciones Universitarias

de Valparaíso-Pontificia Universidad Católica de Chile. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0459-12832009000300001&script=sci_abstract

_____. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos, 40*(63), 147-178. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100008

_____, y Burdiles, G. (Eds.). (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Ariel.

Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun scale analyses. *Journal of Child Language, 33*, 791-821. http://dx.doi.org/10.1017/S0305000906007586

Russell, D. (1991). *Writing in the academic disciplines, 1870-1990. A curricular history*. Southern Illinois University Press. https://lib.dr.iastate.edu/engl_books/4

Secretaría de Educación Pública. (21 de octubre del 2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Diario Oficial de la Federación. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf

_____. (2015, 19 de mayo). *Dirección General de Bachillerato (sems)*. https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-bachillerato-sems

Street, B. V. (2015). *Academic writing: Theory and practice.* International Conference: "Literacy in contemporary society: Compiling social, political, philosophical, pedagogical and technological aspects". Pedagogical Institute of Cyprus. http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/Brian_Street_Academic_Cyprus_Conf_presentation.pdf

_____. (2005). *Understanding and defining literacy. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for life.* unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146186

_____. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Editorial Longman Press.

_____. (1984). *Literacy in theory and practice.* Cambridge University Press.

Strömqvist, S., Johansson, V., Kriz, S., Ragnarsdóttir, H., Aisenman, R., y Ravid, D. (2002). Toward a cross-linguistic comparison of lexical quantain speech and writing. *Written Language & Literacy, 5*(1), 45-67. https://doi.org/10.1075/wll.5.1.03str

The R Foundation. (2025). The R project for statistical computing. [Computer Software]. https://www.r-project.org/

Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Phillips Galloway, E., Meneses, A., y Sánchez, E. (2014). Core academic language skills (cals): An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in pre-adolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics, 5*, 1075-1107. https://doi.org/10.1017/S014271641400006X

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida. Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado*. Cerlac-unesco/ Universidad de Antioquia.

Ure, J. (1971). Lexical density and register differentiation. En G. Perren, y J. Trim (Eds.), *Applications of Linguistics* (pp. 443-452). Cambridge University Press.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Editorial Paidós.

Zwiers, J. (2008). *Building academic language. Essential practices for content classrooms, grades 5-12*. Jossey-Bass/ira.

ESTUDIAR LA PRESENTACIÓN DEL DISCURSO EN LA NARRACIÓN DE ESTUDIANTES Y EN LA PROSA DE FICCIÓN ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA

Jonathan Serrano

En este trabajo se exponen dos estudios que han observado la presentación del discurso en la narración escolar, tanto en producciones de estudiantes bilingües como en la prosa de ficción incluida en los Libros de Texto Gratuitos (LTG) de educación básica en México. A partir del modelo de Leech y Short (1981, 2007), se llevaron a cabo análisis lingüístico-discursivos para identificar cómo se representa el habla y el pensamiento de los personajes de textos narrativos de dos contextos escolares. En el primer estudio, se observa un corpus de narraciones de recuento, en español e inglés, producidas por estudiantes mexicanos en un contexto de inmersión bilingüe. Los resultados mostraron que los participantes narran en inglés utilizando las mismas estrategias con las que construyen sus narraciones en español.

Por su parte, el segundo estudio abordó textos de ficción en prosa de las últimas tres ediciones de LTG (2014, 2020 y 2023), con el propósito de entender cómo se configura dicha presentación del discurso en los textos narrativos que ofrece la escuela en México a partir de verbos de habla y pensamiento. Entre los resultados de este análisis, se encuentra que los LTG priorizan formas directas del discurso, especialmente en primaria. No obstante, la edición del 2023 demostró mayor diversidad narrativizada, donde se advierte una concentración léxica superior en pocos verbos. Esto sugiere la necesidad de diversificar y enriquecer el léxico verbal que presenta el discurso en los textos narrativos escolares.

Introducción

Desde el 2018 se ha dedicado especial atención al estudio de la presentación del discurso en la narración literaria. El interés por observar este fenómeno comenzó a partir del procesamiento de muestras que la doctora Luisa Alarcón trabajaba como parte de las actividades de su proyecto de investigación (vigente en ese momento). Al llegar a Querétaro para realizar una estancia de investigación en el marco de las actividades del Verano de Investigación Científica de la Academia Mexicana de Ciencias, en su edición de ese año, se participó en un proyecto cuya tarea principal consistió en el procesamiento de un corpus de narraciones de recuento, producidas por niños y jóvenes monolingües en edad escolar, con el objetivo de analizar las diferentes formas de reproducción de las voces a las que acudían estos estudiantes, así como observar de qué manera se incorporan dichas formas a lo largo de la trayectoria escolar (Alarcón-Neve, 2019, 2020).

De este procesamiento, y dada la experiencia de trabajo en la observación de contextos y discursos escolares bilingües, surge la primera idea de investigación en torno a la observación de esa presentación del discurso –conocido desde otros enfoques teóricos como discurso referido o reproducido (Banfield, 2014; Gallucci, 2024; Maldonado, 1999; Reyes, 2005)–. Asimismo, a partir de la experiencia en pregrado al observar contextos bilingües, se propuso estudiar la incorporación de voces y el manejo de estilos narrativos en construcciones de recuento de participantes bilingües con español L1, quienes desarrollaban su competencia en inglés L2, principalmente a través de la escolarización bilingüe internacional (Baker y Wright, 2017). Esto, con el propósito central de observar su bilingüismo o "bilingualidad" (Hamers y Blanc, 2004; Montrul, 2013).

A partir de los resultados conseguidos –que se describen más adelante–, surge la segunda idea de investigación, desarrollada durante la formación doctoral. En esta, el énfasis no recae en el estudio de muestras de recuento, sino en el *input* lingüístico que brinda el sistema educativo para que los estudiantes desarrollen sus habilidades lingüístico-narrativas. En este sentido, es importante señalar el acompañamiento de la doctora Luisa Alarcón, que llevó a cabo la dirección de ambos estudios, presentados a continuación, centrados en las diversas formas de observar el desarrollo lingüístico.

Estudio 1. Observar la presentación del discurso en narraciones de recuento para mirar su bilingüismo desde una perspectiva lingüístico-discursiva

La justificación de este primer estudio se basa en la observación de la competencia en L2 de estudiantes que aprenden inglés, principalmente por el tipo de escolarización en el que están inmersos, a través de un análisis lingüístico-discursivo que va más allá de las pruebas estandarizadas tradicionales, ya que estas ofrecen una visión parcial y limitada del desempeño bilingüe. Por ello, y sustentado en la evidencia que indica que las narraciones constituyen un medio para observar el desarrollo lingüístico y discursivo (Auza Benavides y Hess Zimmermann, 2013; Bamberg, 1997; Barriga, 2014; Nippold, 2016), el trabajo resultó útil para examinar la competencia bilingüe al analizar el desempeño de los estudiantes en situaciones comunicativas complejas, tales como la narración. También, se propuso determinar sus similitudes y diferencias, así como la presentación del discurso en recuentos generados por estudiantes inmersos en un contexto escolar bilingüe de español L1-inglés L2, a través de la observación de la estructura narrativa en las dos lenguas.

El término "presentación del discurso" se utiliza para referir a la manera en la que los autores y narradores presentan en sus textos lo que hablan, piensan y escriben sus personajes (Busse, 2020; McIntyre y Walker, 2011, 2019; Nørgaard *et al.*, 2010; Short, 2012). Concretamente, se analizó esa estructura en ambas lenguas, al seguir un modelo de análisis de presentación del discurso que establece un continuum de formas lingüísticas –unas más narrativizadas y otras más dialógicas– a través de las cuales puede construirse una narración (Leech y Short, 1981, 2007; McIntyre *et al.*, 2004; Semino, 2007a; Semino y Short, 2004; Short, 2012). Del mismo modo, se consultó evidencia estadística que mostrara que la construcción de narraciones de recuento en las dos lenguas se manifiesta de la misma forma. Esto, a través de una evaluación en la forma de presentación del discurso para identificar posibles estilos generales en la producción narrativa.

Se eligieron tres líneas de antecedentes que fundamentaron el diseño y el enfoque analítico del estudio. En primer lugar, se recuperaron investigaciones que han empleado el recuento como técnica de elicitación de muestras narrativas, con la intención de validar su eficacia como medio para observar

el desarrollo lingüístico a nivel discursivo (Chen y Pan, 2009; Gagarina, 2016; Roch *et al*., 2016). En segundo lugar, se revisaron estudios enfocados en la observación de la cita directa e indirecta en narraciones infantiles y juveniles, lo que justifica el análisis de la presentación del discurso en muestras de narraciones de recuento (Alarcón Neve, 2019, 2020; Ely y McCabe, 1993; Köder y Maier, 2016; Serratrice *et al*., 2015). Finalmente, se expusieron antecedentes que utilizaron el mismo continuum de presentación del discurso aplicado en este análisis. Si bien, este ha sido utilizado para observar la manera en que autores expertos construyen su prosa de ficción, también se usa para realizar estudios que requieren participantes y se utilizan distintos tipos de corpus (Obaid *et al*., 2017; Tang, 2016; Tuncer, 2017), lo que resultó útil para justificar la aplicación del modelo teórico al estudio de la presentación del discurso en narraciones producidas por los estudiantes.

El trabajo se sustenta dentro de un marco teórico integrado y articulado en tres dimensiones: la primera considera el modelo de presentación del discurso de Leech y Short (1981, 2007), respaldado por aportes más recientes (Leech y Short, 2007; McIntyre *et al*., 2004; Semino, 2007b; Semino y Short, 2004; Short, 2012) lo que hizo posible observar cómo los participantes recuentan y (re)presentan, a través de diversas formas posibles, lo que se habla y piensa. En este punto, es necesario señalar que, si bien el modelo también considera lo que se escribe dentro de los textos, debido a su mínima aparición en estas muestras –posiblemente condicionada por las características del instrumento utilizado–, estos elementos quedaron fuera del análisis. La segunda dimensión incorporó perspectivas recientes del bilingüismo, útiles para entenderlo en el contexto de inmersión escolar que ya se ha mencionado (García, 2009; Grosjean, 2008; Hamers y Blanc, 2004; Montrul, 2013). Mientras tanto, la tercera dimensión sustenta la narración como medio a través del cual puede observarse el desarrollo lingüístico discursivo (Auza Benavides y Hess Zimmermann, 2013; Bamberg, 1997; Banfield, 1973, 2014; Berman y Slobin, 1994; Fludernik, 2009; Nippold, 2016), en tanto que se trata de una práctica que requiere de la organización coherente de eventos, así como la gestión de estilos de narración y el uso de las formas de presentación del discurso abordadas.

Se adoptó una metodología exploratoria y descriptiva con el propósito de describir y comparar la manera en la que (re)presentan lo que se dice y piensa en sus narraciones de recuento. Los participantes fueron veinte estudiantes mexicanos de séptimo y octavo grado (nueve mujeres y once hombres), cuyas edades oscilan entre los 10 y 12 años. Se trata de nativo-hablantes del español (L1), quienes han desarrollado su bilingüismo en inglés (L2), principalmente por su escolarización en un sistema de educación bilingüe internacional (Baker y Wright, 2017). Ahora bien, algunos criterios de inclusión tomados en cuenta fueron que tuvieran la edad correspondiente a su grado escolar, que no mostraran dificultades visibles de aprendizaje, que contaran con un promedio alto de desempeño académico (aunque no sobresaliente) y que hayan estudiado en ese contexto escolar por al menos cinco años.

A través de una tarea de recuento guiada con imágenes, se obtuvo de cada participante una narración de recapitulación oral en español y en inglés, basada en el cuento *Chrysanthemum* (Henkes, 1991) que, posteriormente, fue transcrita y segmentada en cláusulas basadas en la propuesta de Berman y Slobin (1994). Una vez concluidos los procesos anteriores, se categorizaron las cláusulas de acuerdo a las categorías del modelo de análisis de presentación del discurso.

Un punto importante a señalar es que, al principio, el análisis estaba pensado en estudiar, únicamente, la cita directa e indirecta en el corpus de los participantes; sin embargo, luego de conformar el corpus de narraciones de recuento, así como de realizar las primeras segmentaciones en cláusula e identificar las citas directas e indirectas, se hizo evidente la necesidad de pensar en un análisis más amplio, ya que muchas cláusulas y eventos narrativos hacen referencia a actos de comunicación. Por ello, se propuso buscar un enfoque teórico que aborde, de manera extensa, la diversidad de formas, tanto dialógicas como narrativizadas. El modelo de presentación del discurso de Leech y Short (1981, 2007)[1] fue seleccionado para este trabajo debido a que

1 Recientemente, se envió a dictamen un texto que aborda teóricamente este enfoque y contrasta con otras propuestas de análisis similares. En este modelo, se destaca la sintaxis de estructuras controladas por un verbo, que dan pauta a esa diversidad de formas dialógicas y narrativizadas a través de las cuales se configura la presentación del discurso. El texto se titula: *La presentación del discurso desde una perspectiva lingüístico-estilística: el verbo como núcleo*.

ofrecía el marco de análisis requerido (Figura 1). A continuación, se muestran las diversas formas de presentación del discurso propuestas por este modelo:

Figura 1. Continuum de presentación del discurso (habla, pensamiento y escritura)[2]

CONTINUUM DE REPRESENTACÓN DEL DISCURSO							
Narración y narración interna	Presentaciones narrativas			Presentaciones citadas			
	Reporte	Eventos	Actos	Indirectas	Indirectas libres	Directas	Directas libres
MÁS NARRATIVIZADO				MENOS NARRATIVIZADO			
Narrador con control del reporte				Narrador en control parcial del reporte			Narrador sin ningún control del reporte

Fuente: Elaboración propia.

Con base en el modelo, se realizó una categorización validada por una jueza. El propósito fue identificar el tipo de estructuras que utilizaron los participantes para construir sus narraciones de recuento. Esto fue pertinente para responder a los objetivos del estudio, pues permitió observar tanto las tendencias generales como algunos matices que reflejaron las diferencias individuales de cada participante.

Entre los resultados de la investigación se observó: 1) que el modelo de análisis de presentación del discurso de Leech y Short (1981, 2007) es aplicable a la observación de muestras de recuento, 2) que los estudiantes participantes tendieron a utilizar, en ambas lenguas de análisis, formas más narrativizadas que dialogizadas y 3), en general, se inclinan a utilizar las mismas estructuras de presentación del discurso en ambas de sus lenguas, sin diferencias significativas que indicaran un sesgo en función de alguna de ellas.

2 Adaptación de Leech y Short (1981, 2007), tomado de Serrano *et al*. (2023). En este esquema, "Reporte" engloba las presentaciones narrativas del habla, pensamiento o escritura, o mejor conocidas como cláusulas de reporte. Asimismo, "Eventos" engloba las presentaciones narrativas de la voz, habla y escritura, mientras que "Actos", lo que en este trabajo se entiende por actos de habla, pensamiento o escritura, según el continuum. Por su parte, el concepto de narración corresponde a la estructura narrativa, mientras que narración interna responden al estilo de la mente y a los estados mentales que se configuran y estudian a través de otros marcos y análisis (Bocaz, 1996; Bruner, 1994; Neira, 2008; Pillière, 2013; Semino, 2007).

Estos resultados sugieren que los participantes poseen, a nivel narrativo, una competencia lingüístico-discursiva equilibrada en ambas lenguas dentro del contexto escolar bilingüe estudiado. Del mismo modo, se pueden identificar tres estrategias generales utilizadas por los participantes en sus recuentos: la construcción mimética, a través de la cual ellos otorgan voces a los personajes de su historia y emulan sus voces; la narrativización, que permite a los participantes trasladar todo el contenido de los personajes a su propia voz, adquiriendo el control de presentación del discurso y, por último, el encapsulamiento o resumen, donde, con una proposición, aluden a un conjunto mayor de eventos. Según lo observado en estos datos, lo anterior podría sugerir que los participantes llevan a cabo procesos discursivos complejos y conscientes en esa organización y (re)presentación que realizan en sus tareas de recuento. Lo más importante es que se logró identificar, a través de este diseño, que los estudiantes utilizan las mismas estrategias narrativas en sus dos lenguas.

El estudio proporcionó evidencia al campo del análisis del discurso escolar bilingüe en contextos educativos de inmersión. Los resultados mostraron que los participantes son capaces de comunicarse en ambas lenguas utilizando los mismos recursos lingüísticos, lo que contribuye a su noción de bilingualidad (Grosjean, 2008; Hamers y Blanc, 2004). Además de enriquecer la comprensión del desarrollo lingüístico-discursivo en contextos bilingües escolares, subrayan la necesidad de utilizar y ampliar las maneras en las que se evalúa la competencia en L2, así como incorporar otro tipo de tareas –como las narrativas–, que permitan valorar y apreciar dimensiones esenciales para el desempeño comunicativo real de los estudiantes.

Estudio 2. Observar la presentación del discurso en la prosa de ficción proporcionada por el sistema educativo: el input lingüístico en el currículum

Luego de lograrse un trabajo exitoso en el Estudio 1, nace la pregunta: ¿cómo es el *input* lingüístico con el que más tienen contacto los estudiantes? Si bien, el entorno observado con anterioridad fue un contexto educativo privado, surge la cuestión de lo que ocurría respecto a los contextos de educación

pública –derivado de pasados proyectos de investigación de la doctora Alarcón, en torno al estudio de la narración de recuento de participantes en etapas escolares– (Alarcón Neve, 2008, 2016, 2018, 2019, 2020). Por lo tanto, se planteó la siguiente investigación:

En este estudio no se trabajó con participantes, sino que se utilizaron los LTG (con especial atención en las últimas tres ediciones: la del 2014, 2020 y 2023). El objetivo general es dar cuenta, desde una perspectiva más amplia, de la manera en la que se configura lingüísticamente la presentación del discurso que se incluye en los textos de ficción escritos en prosa a partir del estudio de verbos de habla y de pensamiento, así como indicar su progresión durante la trayectoria escolar y su relación con lo señalado en la política educativa en torno a la narración.

El sistema educativo plantea algunos objetivos que se relacionan con el aprendizaje de habilidades lingüístico-literarias, enseñadas principalmente a partir del uso de materiales educativos de los que dispone el estudiantado en la educación básica mexicana. La política educativa del 2017 establecía propósitos generales en torno a la enseñanza del español: ocho para educación primaria y once para educación secundaria. De ellos, podrían vincularse directamente uno de primaria al aprendizaje de esas habilidades lingüístico-literarias: "Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos" (SEP, 2017, p. 164). Para el caso de secundaria, se pueden vincular los siguientes tres: 9) "Conocer, analizar y apreciar el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valorar su papel en la representación del mundo", 10) "Utilizar el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear mundos de ficción" y 11) "Reflexionar sobre la realidad presente y recrear otros mundos posibles" (SEP, 2017, p. 165).

Para cuando inició el proyecto doctoral, en 2021, se pensó que podía observarse la organización precisa de los textos con los que más tiene contacto el estudiantado: los libros de español y de lecturas para primaria, y los libros de español en secundaria. Primero, se planteó dar cuenta de cómo se manifiesta la presentación del discurso en los libros: a simple vista, la mayoría se

realiza de forma directa en los textos narrativos que proporciona la escuela en México. En los términos del modelo de presentación del discurso, esto corresponde con un narrador que no tiene control del reporte del habla ni de pensamientos. A grandes rasgos, el interés principal es observar cómo se configuran textualmente y, en términos de la presentación del discurso, los textos con los que tienen contacto los estudiantes en el país. Si bien, el alumnado utiliza el reporte del habla y del pensamiento a nivel oral, para este estudio resulta importante observarlo a nivel textual en la narración literaria con la que ellos interactúan durante su trayectoria escolar.

Ya se han realizado algunos estudios que se proponen analizar aspectos lingüísticos de los textos narrativos escolares mexicanos. Es justamente la doctora Luisa Alarcón quien, hace diecisiete años, publicó su investigación doctoral, en la que analizó construcciones adjetivales en las ediciones de libros de texto previas a la Reforma Integral de Educación Básica, en 2012 (Alarcón Neve, 2008). Además, Cruz Gallegos (2015) se propuso describir sintáctica y semánticamente los adjetivos y adverbios presentes en los textos de lecturas, mientras que Jiménez Oregel (2017) observó el uso de ambos, así como las características textuales de las obras incluidas en esas ediciones de libros. Asimismo, Forzán de Lachica (2014) estudió los lemas verbales en un corpus de textos incluidos en los libros de lecturas de primero y segundo grado de primaria; entre sus hallazgos, destacó que los verbos que configuran los textos fueron funcionales y accesibles, aunque ajustados a los objetivos de alfabetización inicial. Todos estos estudios coinciden en la necesidad de diversificar el léxico y las construcciones complejas que los componen, con la idea de exponer a los estudiantes a una mayor diversidad que puede propiciarles un mejor desarrollo lingüístico-discursivo.

En este estudio, se utilizó el mismo enfoque teórico de presentación del discurso (Leech y Short, 1981, 2007), aunque, en esta ocasión, se contrasta y fortalece con el apoyo de las posturas de Fludernik (1993), Reyes (2005), Schmid (2010), Volóshinov (1976, 2009) y Banfield (1973, 2014). Su incorporación y contraste permitió llevar a cabo un análisis aún más profundo en términos sintáctico-estilísticos, en concreto, lo que se relaciona con las características lingüísticas que configuran cada una de nuestras categorías de análisis. De igual forma, se tomó en cuenta la relevancia que tiene el narrador en la decisión del

estilo de narración, ya sea más dialógico o más narrativizado (Fludernik, 2009; Leech y Short, 1981, 2007; Schmid, 2010; Short, 2012; Toolan, 2009; Volóshinov, 1976, 2009), puesto que la complejidad discursiva y sus diferencias surgen a partir de la manera en la que este construye la narración.

Como ya se había adelantado, se siguieron algunos criterios delineados por Semino y Short (2004) para la conformación de un corpus de textos de ficción escritos en prosa, incluidos en los libros de lecturas proporcionados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, en específico, de las ediciones del 2014, 2020 y 2023. Para el caso de primaria, siempre ha existido solo una versión de libro de lecturas; sin embargo, para secundaria, hasta antes de la edición del 2023, existía una gran variedad de opciones, puesto que participaban diversas editoriales privadas con múltiples propuestas: para primer grado se contaba con doce versiones; para segundo grado, con once y para tercer grado, veintiséis (N = 49).

Luego de reflexionar sobre el compromiso que implicaba trabajar con tal cantidad de información, con el apoyo de la doctora Luisa Alarcón se solicitaron algunos datos oficiales a la Comisión a través de Transparencia. A partir de la información conseguida, se consideró seleccionar una única muestra, pues se advirtió que, a pesar de que la oferta de libros de español secundaria era diversa, la distribución entre versiones no era equitativa. Además, dos editoriales concentraban la mayor distribución y contaban con una versión en cada grado, lo que representa entre el cincuenta y el sesenta por ciento del total de la distribución a nivel nacional. Finalmente, con esta justificación, se seleccionó también una muestra para el caso de secundaria.

Como resultado de lo anterior, se constituyó un corpus general con 188 textos de ficción escritos en prosa que contaran con uno o más personajes, que desarrollaran eventos orientados en una trama y que tuvieran personajes desarrollados en un espacio físico y temporal (Semino y Short, 2004). Este corpus se dividió en ocho subcorpus para poder realizar los análisis en torno a la progresión del grado y ciclo escolar, así como tener en cuenta la edición correspondiente. El análisis aludió a los verbos de habla y pensamiento que configuran la presentación del discurso en este corpus, por lo que se procedió a su lematización con apoyo de TreeTagger. Del mismo modo, se consideró la importancia de utilizar la tipología de procesos de ADESSE, que ofrece una

caracterización sintáctico-semántica de verbos y construcciones verbales en español.

Después de una revisión minuciosa, en este trabajo se tomaron en cuenta los verbos de la clase mental, con 213; relacional, con 25, y verbal, con 395. Estos son correspondientes a las subclases de sensación, percepción, cognición, elección, denominación, comunicación, valoración y emisión de sonido (vinculadas directamente con los verbos de habla o de pensamiento que introducen el discurso). A partir de la propuesta teórica de la presentación del discurso, se realizó la búsqueda de verbos que configuraran esa presentación en el corpus de análisis.

Con el apoyo de herramientas como TreeTagger, Antconc y AtlasTi, se realizó una lematización, búsqueda, codificación y validación de cuatro categorías del modelo de presentación del discurso, construidas a partir de verbos de habla o de pensamiento, las cuales fueron elegidas debido a la posibilidad que existe de encontrarlas en grandes corpus de manera semiautomatizada. Este análisis se realizó con las pautas de identificación sugeridas por Busse (2020) y, posteriormente, fue validado por dos jueces con grados de acuerdo altos, según los índices PABAK[3] obtenidos.

Lo anterior permitió identificar patrones relevantes en la (re)presentación del habla y del pensamiento dentro del corpus de estudio. En este sentido, se encontró que existen 1,833 casos en los que se presentó el habla de alguna manera, donde el habla directa (60.07 por ciento) fue la más predominante, seguida de la presentación narrativa de los actos de habla (16.64 por ciento), el habla indirecta (15.55 por ciento) y la voz narrada (7.75 por ciento). El modelo de presentación del discurso de Leech y Short permitió observar el aspecto narrativo de los actos de habla y la voz narrada que, como ya se ha visto, son estructuras lingüísticas controladas discursivamente por el narrador. Estos datos sugieren, de manera general, que los textos en prosa incluidos en la educación primaria se privilegian de la forma directa de reporte de voz de los personajes.

Por su parte, ocurrieron 938 casos de presentación del pensamiento, donde las categorías predominantes fueron la presentación narrativa de los ac-

3 El índice PABAK (*Prevalence-Adjusted Bias-Adjusted Kappa*) mide la confiabilidad interevaluador, considerando los efectos de prevalencia y sesgo de los evaluadores.

tos de pensamiento (46.38 por ciento) y el pensamiento indirecto (44.67 por ciento). A diferencia de lo que ocurre en el caso del habla, en este interviene más el narrador, pues configura el texto narrado con otras estructuras y recursos narrativos más elaborados.

En cuanto a la examinación de verbos realizada, se encontró que aquellos considerados desde la tipología de procesos de ADESSE, 148 verbos de habla están presentes en el corpus. No obstante, los verbos "decir" (41.46 por ciento) y "preguntar" (8.89 por ciento), en su conjunto, representan más del cincuenta por ciento de los casos. En cambio, para el caso de la presentación del pensamiento, se registraron sesenta verbos. Algo que puede considerarse como positivo es el hecho de que, en este caso, existe una mayor dispersión léxica, pues los verbos con más frecuencia fueron: "saber" (18.02 por ciento), "pensar" (14.82 por ciento), "querer" (11.09 por ciento) y "creer" (8.21 por ciento). Sin embargo, la diversidad de lemas verbales fue considerable con respecto al habla, ya que más de la mitad de ellos presentaron frecuencias muy bajas.

En cuanto a la distribución de las categorías analizadas por ediciones de libros (subcorpus), se observa que, en dos de las ediciones del 2014 y 2020, el habla directa es la forma de presentación del discurso más predominante, especialmente en los libros de quinto y sexto grado de primaria. En contraste con el grado de secundaria, la edición vigente (2023) advierte una mayor diversificación de formas de presentación, tanto del habla como del pensamiento, donde los textos se configuran con formas más narrativizadas. Según los análisis y observaciones en torno a este asunto, lo anterior podría atribuirse al tipo de textos incluidos, así como al diseño editorial más reciente (donde, al parecer, se privilegia una mayor complejidad estilística).

Un aspecto a destacar es que, según el análisis realizado en este estudio, las estructuras lingüístico-discursivas asociadas a cada manera de presentar el habla y el pensamiento responden a configuraciones sintáctico-estilísticas diferenciadas, puesto que, mientras algunas de estas categorías requieren un objeto proposicional explícito, otras suelen organizarse desde el punto de vista del narrador, lo que implica diversos matices sobre el habla y el pensamiento (re)presentado.

Conclusión

En este trabajo se expone, de manera breve e integral, la importancia de observar la (re)presentación del discurso (del habla y del pensamiento) en la narrativa escolar, desde la producción de estudiantes bilingües o desde el *input* textual que brinda el sistema educativo mexicano. Con apoyo en el modelo de presentación del discurso de Leech y Short (1981, 2007) fue posible llevar a cabo la identificación de las estructuras más utilizadas y las formas en las que se articulan con el desarrollo de habilidades lingüístico-discursivas en etapas escolares de educación básica.

Al igual que en el primer estudio, se determinó que los participantes demostraron un repertorio narrativo no solo en español, sino también en su segunda lengua (inglés L2), pues se observa cómo combinaron formas dialógicas y narrativizadas para presentar las voces y pensamientos de sus personajes en las narraciones de recuento. Su capacidad para narrar en inglés, de la misma forma que lo hacen en español, sugiere que los estudiantes inmersos en contexto bilingüe cuentan con una competencia narrativa equilibrada en ambas lenguas. Basado en los resultados, se puede sugerir una propuesta de evaluaciones y enfoques que permitan, además de apreciar lo ya tradicionalmente observado por las pruebas lingüísticas estandarizadas, evaluar a los participantes desde una perspectiva más amplia, que analice también el uso de lenguaje en tareas de comunicación concretas, como se contempló en el caso de la narración.

Por su parte, con el segundo estudio se confirma, a través del análisis de la prosa de ficción incluida en los LTG, que estos priorizan, en su mayoría, formas de presentación directa del discurso, especialmente en primaria. No obstante, se puede advertir que en la edición vigente (2023) hay una tendencia a los textos en prosa que cuentan con mayor variedad de formas narrativizadas, lo cual podría sugerir un cambio de paradigma en torno a la construcción editorial que, además, buscaría atender de mejor manera los objetivos lingüístico-educativos relacionados.

De igual modo, los resultados evidencian una distribución léxica concentrada en algunos verbos de habla y pensamiento. Esto parece apuntar a que aún existe la posibilidad de enriquecer el léxico verbal de los textos escolares,

como ya han sugerido otros estudios en torno al análisis de textos narrativos escolares (Alarcón Neve, 2008; Cruz Gallegos, 2015; Forzán De Lachica, 2014; Jiménez Oregel, 2017). Lo anterior, con el firme propósito de continuar la diversificación de experiencias en las lecturas narrativas.

En su conjunto, los dos estudios presentados de manera breve en este texto, añaden una visión más completa en torno a la narrativa escolar. Del mismo modo, aportan a la noción de factibilidad y utilidad del estudio de la presentación del discurso y del modelo de análisis (elegido como herramienta de observación), tanto en la producción de discursos escolares como en el análisis de corpus narrativos.

Entre las vetas de investigación próximas a desarrollar, se encuentran, por un lado, el análisis del impacto del *input* textual en el desarrollo de habilidades discursivo-narrativas durante la trayectoria escolar; por otro, el planteamiento de estudios y proyectos que contribuyan a mejorar la política editorial y del currículum desde perspectivas críticas y lingüísticamente informadas. Otro aspecto de interés, en torno a la presentación del discurso, se relaciona con la manera en que puede manifestarse a partir de predicados complejos configurados por un sustantivo de comunicación y un verbo ligero, como "dar aviso" y "pedir disculpas". Esto podría ser importante para entender los LTG en términos de complejidad discursiva, además de que su estudio podría contribuir al fortalecimiento del marco teórico aquí planteado.

Agradecimientos al acompañamiento de Luisa Alarcón

Al momento de escribir estas líneas, han transcurrido ya siete años desde aquella primera asesoría con Luisa. Recuerdo que me recibió con los brazos abiertos para realizar una estancia de investigación en su proyecto. Muy recientemente conversábamos sobre cómo, de no haber aplicado a aquel programa, quizá nunca nos habríamos conocido, no habría trabajado con ella ni alcanzado los logros que hoy celebro.

Desde el primer día, noté en Luisa un compromiso absoluto con la investigación y un genuino interés por comprender el desarrollo lingüístico en México desde diversas perspectivas. Me integré a su proyecto y trabajé

intensamente analizando un corpus de narraciones infantiles correspondiente a su investigación vigente en 2018. En aquel corpus observábamos cómo estudiantes de primaria construyen narraciones y la forma en la que incorporan el discurso referido –la cita directa e indirecta– como manifestación de su desarrollo lingüístico durante los años escolares. El entusiasmo fue tal, que decidí cursar el propedéutico de la Maestría en Lingüística y, una vez aceptado, emprendimos juntos una investigación sobre discurso referido en narraciones de participantes bilingües. Más adelante, con su guía, decidí continuar con el doctorado, esta vez centrado en el análisis de textos escolares.

Además de su dirección académica, Luisa transformó por completo mi visión sobre el desarrollo del lenguaje. Antes de trabajar con ella, tenía una idea limitada, casi mecánica, de cómo los niños lo adquieren y lo usan. Fue a través de sus proyectos y su orientación que comprendí que el lenguaje se desarrolla como sistema y, a la vez, como discurso, narración y experiencia situada. Aprendí a observar el discurso referido como un indicador del desarrollo lingüístico, a valorar la dimensión estilística de las narraciones infantiles y a pensar la adquisición del lenguaje en contextos bilingües y escolares desde una mirada más compleja, crítica y humana.

Su acompañamiento me ayudó a concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje no como simples transmisiones de contenidos, sino como escenarios donde convergen ideologías lingüísticas, emociones y trayectorias personales. Gracias a ella, descubrí el valor de analizar los textos escolares por las formas de mundo que proponen.

He aprendido de su manera de guiar, de proceder, de mirar el mundo. Luisa no solo ha sido mi directora de tesis; ha sido mi referente académico y humano. Me siento, como se dice con cariño en la academia, su "hijo académico". Lo digo con orgullo: todo lo que soy, en gran parte, es gracias a ella. Mis compañeros suelen decirme que tuve la fortuna de ser dirigido por la persona más dulce y comprensiva. Coincido plenamente. Esa dulzura ha sido una fuente de aprendizaje inagotable.

Gracias a ella, he adquirido herramientas profesionales y humanas para seguir creciendo en el estudio del desarrollo lingüístico en contextos escolares, la lingüística textual y la narratología. Espero estar a la altura de su legado y honrar su nombre con mi trabajo.

Gracias, querida Luisa, por tanto. Deseo que, ahora que vas a emprender nuevas aventuras, disfrutes de tu vida al máximo. Te mereces cada alegría, cada descanso y cada nuevo comienzo con la misma pasión y generosidad con la que acompañaste tantas trayectorias, incluida la mía. Siempre estarás presente en mi camino académico y personal.

Referencias

Alarcón Neve, L. J. (2020). Cita directa e indirecta en la construcción narrativa de estudiantes escolares mexicanos. *Enunciación*, *25*(1), 29-47. https://doi.org/10.14483/22486798.15553

_____. (2019). Discurso reproducido y la expresión de la intencionalidad de personajes. Una historia recontada por niños y jóvenes en edad escolar. *Lingüística*, *35*(2), 191-213. https://doi.org/10.5935/2079-312X.20190024

_____. (2018). Complejidad sintáctica de las expresiones de estados mentales: Análisis basado en un corpus de narraciones infantiles. En S. Bogard (Ed.), *Sentido y gramática en español* (pp. 257-285). El Colegio de México.

_____. (2016). Desarrollo de estrategias lingüístico-discursivas narrativas: Lo logrado o no durante la educación básica. En L. Cantú Ortiz, M. A. Cárdenas Nava, M. E. Flores, R. M. Gutiérrez, y X. M. Muñiz Gallardo (Eds.), *Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa* (pp. 51-76). Universidad Autónoma de Nuevo León.

_____. (2008). *Adjetivos en predicación dentro de textos narrativos utilizados en la escuela primaria mexicana* (Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia).

Auza Benavides, A., y Hess Zimmermann, K. (Eds.). (2013). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. Universidad Autónoma de Querétaro/Hospital General Dr. Manuel Gea González/Ediciones DeLaurel.

Baker, C., y Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6a. ed.). Multilingual Matters.

Bamberg, M. (1997). *Narrative development: Six approaches*. Lawrence Erlbaum Associates.

Banfield, A. (2014). *Unspeakable sentences: Narration and representation in the language of fiction*. https://doi.org/10.4324/9781315746609

_____. (1973). Narrative style and the grammar of direct and indirect speech. *Foundations of Language*, *10*(1), 1-39.

Barriga, R. (Ed.). (2014). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. El Colegio de México.

Berman, R. A., y Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative*. Lawrence Erlbaum.

Bocaz, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles. *Lenguas Modernas*, *23*, 49-70.

Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa Editorial.

Busse, B. (2020). *Speech, writing, and thought presentation in 19th-Century narrative fiction: A corpus-assisted approach*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190212360.001.0001

Chen, L., y Pan, N. (2009). Development of English referring expressions in the narratives of Chinese–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*(4), 429-445. https://doi.org/10.1017/S1366728909990216

Cruz Gallegos, S. M. (2015). *Variante de registro en textos escritos para niños. Adjetivos adverbializados y adverbios de manera-mente* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro). https://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/264/1/RI003382.PDF

Ely, R., y McCabe, A. (1993). Remembered voices. *Journal of Child Language*, *20*(3), 671-696. https://doi.org/10.1017/S0305000900008539

Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology*. Routledge Books.

_____. (1993). *The fictions of language and the languages of fiction. The linguistic representation of speech and consciousness*. Routledge Books.

Forzán De Lachica, A. L. (2014). *Los verbos más frecuentes en textos escritos para niños* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro). https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/254

Gagarina, N. (2016). Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzaehlung. *Applied Psycholinguistics*, *37*(1), 91-122. https://doi.org/10.1017/S0142716415000430

Gallucci, M. J. (2024). *Polifonía y oralidad: El discurso referido en la entrevista sociolingüística en español*. Editorial Universidad de Sevilla. https://doi.org/10.12795/9788447224692

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Wiley Blackwell.

Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.

Hamers, J. F., y Blanc, M. H. A. (2004). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.

Henkes, K. (1991). *Chrysanthemum*. Greenwillow Books.

Jiménez Oregel, K. Á. (2017). *La promoción de la cultura letrada en los libros de la sep de lectura de primero y segundo grados* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro).

Köder, F., y Maier, E. (2016). Children mix direct and indirect speech: Evidence from pronoun comprehension. *Journal of Child Language*, *43*(4), 843-866. https://doi.org/10.1017/S0305000915000318

Leech, G., y Short, M. (2007). *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose* (2.ª ed.). Routledge. https://sv-etc.nl/styleinfiction.pdf

_____. (1981). *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose*. Editorial Longman Press.

Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque, y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. 3: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Editorial Espasa.

McIntyre, D., Bellard-Thomson, C., Heywood, J., McEnery, T., Semino, E., y Short, M. (2004). Investigating the presentation of speech, writing and thought in British English: A corpus-based approach. *icame Journal*, *28*, 49-76.

_____, y Walker, B. (2019). *Corpus stylistics: Theory and practice*. Edinburgh University Press.

_____, y Walker, B. (2011). Discourse presentation in Early Modern English writing: A preliminary corpus-based investigation. *International Journal of Corpus Linguistics*, *16*(1), 101-130. https://doi.org/10.1075/ijcl.16.1.05mci

Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.

Neira, P. (2008). Diferencias de género en la construcción del paisaje de la conciencia en narraciones orales infantiles. *Cyber Humanitatis*, *45*, 1-9.

Nippold, M. A. (2016). *Later language development. School-age children, adolescents, and young adults*. Pro-ed.

Nørgaard, N., Busse, B., y Montoro, R. (2010). *Key terms in stylistics*. Continuum International Publishing Group.

Obaid, Z., Mahmood, M. A., Iqbal, J., y Zahoor, M. (2017). Discourse presentation as an index of style: A comparative corpus stylistic analysis of self and other translators. *International Journal of English Linguistics*, *8*(1), 119-134. https://doi.org/10.5539/ijel.v8n1p119

Pillière, L. (2013). Mind Style: Deviance from the Norm? *Etudes de stylistique anglaise*, *4*, 67-80. https://doi.org/10.4000/esa.1448

Reyes, G. (2005). *Los procedimientos de cita: Estilo directo y estilo indirecto*. Arco Libros.

Roch, M., Florit, E., y Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, *37*(1), 49-67. https://doi.org/10.1017/S0142716415000417

Schmid, W. (Ed.). (2010). *Narratology: An introduction*. De Gruyter Brill. https://doi.org/10.1515/9783110226324

Semino, E. (2007). Mind style twenty-five years on. *Style*, *41*(2), 153-172.

_____, y Short, M. (2004). *Corpus stylistics: Speech, writing and thought presentation in a corpus of English writing*. Routledge Books. https://doi.org/10.4324/9780203494073

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral

Serrano, J., Martínez León, N., y Alarcón Neve, L. J. (2023). Recontar en educación bilingüe: Narración, presentación del discurso y otras habilidades adquiridas. *elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, *23*, 285-315. https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/39241

Serratrice, L., Hesketh, A., y Ashworth, R. (2015). The use of reported speech in children's narratives: A priming study. *First Language*, *35*(1), 68-87. https://doi.org/10.1177/0142723715569552

Short, M. (2012). Discourse presentation and speech (and writing, but not thought) summary. *Language and Literature: International Journal of Stylistics*, *21*(1), 18-32. https://doi.org/10.1177/0963947011432049

Tang, A. (2016). *Narration and speech ad thought presentation in comics* (Tesis de Doctorado, University of Huddersfield). http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/27960/1/Amended_Thesis_2.docx.pdf

Toolan, M. (2009). *Narrative progression in the short story: A corpus stylistic approach*. John Benjamins Publishing Company.

Tuncer, H. (2017). The effect of speech and thought presentation on comprehension and appreciation of non-native speakers. *The Reading Matrix*, *17*(1), 82-96.

Volóshinov, V. N. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Tatiana Bubnova, Trad.). Ediciones Godot.

_____. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Nueva Visión.



ESCRIBIR ACOMPAÑADOS: REFLEXIONES SOBRE UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA

Yeison Alberto Laiton Pérez

El presente texto describe la experiencia formativa e investigativa del autor durante un programa de posgrado en una institución de educación superior pública mexicana. El propósito es rendir homenaje a la doctora Luisa Josefina Alarcón Neve, quien orientó dicho trabajo para obtener el título de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. En un inicio, se describe el punto de partida del autor quien, con la orientación de la doctora Alarcón, pudo iniciar sólidamente el proyecto que se desarrollaría durante el proceso formativo de posgrado. En seguida, se mencionan las decisiones teóricas y metodológicas tomadas junto con el comité sinodal durante este trabajo, así como el aporte a su campo de estudio y posibles líneas de profundización. Por último, se reconoce el papel de la doctora Luisa a nivel profesional y humano, tanto en situaciones académicas como personales. Se destaca el reconocimiento de sus estudiantes, colegas y los aportes de su amplia trayectoria en la comunidad académica de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Introducción

El presente texto tiene como fin honrar la inspiración, las horas de trabajo, el profesionalismo y la humildad de la doctora Luisa Josefina Alarcón Neve, a quien tuve el gusto de seguir durante mi trayectoria como estudiante en la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas (generación 2019-2021). La comprensión del desarrollo del lenguaje en etapas tardías fue un inte-

rés que siempre tuvimos en común la doctora y yo, desde el momento mismo del proceso de ingreso al programa de estudio. Considero que todo comenzó cuando el cuerpo docente de la maestría explicó a los ingresantes cada una de las líneas de investigación. En nuestros primeros encuentros, se generó un diálogo muy claro, pertinente y fructífero para encontrar puntos en común sobre los cuales desarrollaríamos este plan de trabajo para los siguientes dos años.

La doctora Alarcón Neve domina un campo de investigación amplio, lo cual le permite moverse con fluidez entre diferentes temáticas y conocer metodologías y enfoques investigativos sobre el bilingüismo, el desarrollo del discurso extendido (discurso argumentativo, narrativo y expositivo) y los estudios descriptivos sobre el español (Alarcón, s.f.). Asimismo, ha dirigido tesis en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro desde hace casi tres décadas, lo que la posiciona como referente en dicha universidad. En este contexto, la presente investigación se situó en la línea del desarrollo del discurso extendido, cuya experiencia le ha permitido orientar con propiedad la argumentación, la narración, el discurso académico y el texto expositivo.

Desarrollo

El paso inicial se dio con la lectura de Nippold (2016) y a partir de allí comenzó a aclararse la idea de trabajar con niños y niñas en etapas de desarrollo tardío del lenguaje. Este proceso fue, a la vez, uno de los más difíciles, porque fue complejo adoptar una perspectiva clara, ya que en mi trayecto académico incorporaba aprendizajes constantemente novedosos que, en ocasiones, abrumaban mi comprensión. Hasta el día de hoy, este tema sigue teniendo muchas aristas y campos por explorar, pues como se verá más adelante, ha sido difícil describir con eficacia esta tipología textual-discursiva de modo que sea operativa en la práctica docente. En un principio, la propuesta de Nippold (2016) trataba con bastante amplitud el tema del discurso argumentativo y narrativo. Sin embargo, el tema de los textos expositivos o explicativos requería mayor desarrollo y las primeras búsquedas nos mostraron que fallaríamos al encontrar "un" teórico o "la" teoría desde la cual hablar concre-

tamente, entonces decidimos comenzar a analizar las diferentes corrientes teóricas de las cuales disponíamos (Adam, 2019; Bassols y Torrents, 2012).

Básicamente, los autores consultados tenían en común la conocida clasificación tipológica fundamentada en la lingüística textual, la cual describe una serie de características de tipo textual como tendencias léxicas, tipos de párrafo y marcas enunciativas como la impersonalidad o el lenguaje denotativo; quizá, además de las anteriores, existen algunas alusiones al contexto (Adam, 2019; Álvarez, 1996, 2001; Calsamiglia y Tusón, 2001; Isenberg, 1987; Van Dijk, 1980). En esta pesquisa, observamos que otros autores señalaban la existencia de universos de significado extralingüístico menos determinables de manera lingüístico-discursiva, pero cuya capacidad explicativa resultó más adecuada para atender la justificación que nos planteábamos (Bronckart, 2004; Halliday, 2001, 2004; Halliday y Martin, 1996). Conforme fuimos revisando la historia del discurso explicativo encontramos aspectos culturales y cognoscitivos que dieron forma y función a estos textos, con lo cual pudimos abordar mejor el proceso de variación y comprender en qué radicaba la dificultad para establecer un modelo concreto de texto expositivo (Bronckart, 2004; Halliday, 2001, 2004; Halliday y Martin, 1996).

Durante esta búsqueda teórica, nunca perdimos de vista nuestro objetivo y, entre "ires y venires", se nos ocurrió contrastar qué podían saber los estudiantes en dos momentos distintos de su desarrollo para reconocer qué diferencias existían en la comprensión entre ambos grupos y así obtener pistas para orientar las intervenciones pedagógicas de los educadores. La revisión de los estudios previos mostró que los investigadores requerían de herramientas didácticas para desarrollar las competencias de sus estudiantes, pues evidenciaban producciones textuales con carencias como las mencionadas en la primera parte del párrafo anterior. Sin embargo, pocos se ocupaban de identificar cuáles diferencias podrían ocurrir en el plano del desarrollo cognitivo y lingüístico, es decir, poco se visibilizaba el hecho de que la comprensión pudiera variar entre participantes novatos y expertos, en particular con textos expositivos a los cuales son expuestos cotidianamente.

Los antecedentes mostraron que, con el conocimiento existente, se intentaron llevar a cabo intervenciones didácticas que arrojaron resultados satisfactorios para los autores. Además, proyectaban la necesidad de seguir

desarrollando el conocimiento sobre este tipo de intervenciones en el aula (Álvarez, 2006, 2010; Álvarez *et al*., 2007; Álvarez y Ramírez, 2010; Cousillas, 2005; Sánchez, 2013; Fernández, 2015). Otros señalaron cómo la comprensión de textos expositivos está muy relacionada con aspectos mentales de los lectores y con el nivel de escolaridad adquirido por los sujetos (González *et al*., 2007; Ray y Meyer, 2011; Saux *et al*., 2012). Por último, las investigaciones de Meyer, realizadas por la misma época que las difundidas por la lingüística textual, dieron luces a los subtipos de texto expositivo. Además, desde un enfoque psicolingüístico, brindaron evidencias de diferentes tipos de procesamiento dependiendo de la organización textual de los mismos (Meyer, 1975, 2003; Meyer *et al*., 1980; Meyer y Freedle, 1984).

Teniendo en cuenta el propósito de contrastar dos grupos de participantes, debimos realizar una búsqueda por enfoques teóricos que respaldaran nuestras hipótesis de diferente tipo (discursiva y textual). A su vez, estas teorías requerían dialogar de forma armónica con los antecedentes de campos heterogéneos mencionados con anterioridad. En este sentido, tomamos aportes de la génesis histórica de este discurso científico en lengua española (tradiciones discursivas) (Croizat-Viallet, 2000; Jacob y Kabatek, 2001; Kabatek, 2004, 2018). Además, establecimos diferencias entre el género explicativo (nivel discursivo) (Eggins y Martin, 2001; Martin y Rose, 2007; Rose y Martin, 2018) y el texto expositivo (nivel textual) (Duque, 2016; Garrido, 2014; Gutiérrez, 2016, 2019; Martínez, 1994). Lo anterior tuvo la finalidad de identificar diferencias entre los propósitos y estilos de texto expositivo. Este diálogo nos permitió consolidar las categorías de subtipos de texto expositivo: definición, clasificación, causalidad y consecuencialidad (Laiton y Alarcón, 2023).

Desde el primer momento tuve que adaptarme al rigor académico que siempre tuvo la doctora Luisa y el equipo del comité sinodal. Esta cualidad vino de la mano con un acervo poco conocido para mí en el campo de la Lingüística, pues mi formación no se comparaba con la profundidad y el dominio metodológico que adquiríamos durante los estudios de maestría. Este panorama me motivó a esforzarme y a explorar teorías o enfoques novedosos que pudieran adecuarse a los diseños metodológicos propuestos desde el seminario de tesis. Considero que hubo un trabajo colaborativo

muy enriquecedor, ya que se pusieron en diálogo diversos elementos como el desarrollo lingüístico tardío, la lingüística textual, los estudios del discurso y elementos psicolingüísticos.

En cuanto al punto de vista psicolingüístico, tuvimos referentes que nos aportaron aspectos teóricos orientados a nuestro objeto de análisis, como la reflexión metalingüística (Gombert, 1992; Van Kleeck, 1982), así como la propuesta de una metodología adecuada a la conciencia metatextual (Albuquerque y Spinillo, 1998; Spinillo, 2009; Spinillo *et al*., 2016). En esta última revisión nos encontramos con técnicas de análisis interesantes porque plantearon problemas contrastivos entre grupos de diferentes edades, con textos de tipo narrativo y argumentativo, aunque notamos ausencia de investigaciones sobre texto expositivo (Spinillo y Simões, 2003).

Hasta este punto, nuestro recorrido nos llevó más allá de las convenciones tradicionales sobre las unidades de análisis del texto expositivo, explorando autores del enfoque de la macrosintaxis y la lingüística pragmática (Fuentes, 2013, 2017). Aunque todo lo anterior tiene más implicaciones en este terreno, no lo pudimos desarrollar por límites de tiempo, sin embargo, consideramos que el resultado del constructo teórico fue una apuesta audaz que permitió encajar categorías novedosas a partir de la literatura existente.

Diseño metodológico

El desarrollo metodológico fue más sencillo una vez que pudimos hallar, en los niveles de reflexión metalingüística de Karmiloff-Smith (1992), una guía para lo que estábamos buscando: niveles de análisis a partir en los cuales podríamos clasificar los datos, interpretar la información y testear nuestras hipótesis.

Selección de enfoque

En un principio, realizamos pilotaje presencial con un grupo de estudiantes de sexto y noveno grado en una telesecundaria en el estado de Querétaro y teníamos en mente realizar un segundo pilotaje de forma presencial. Sin embargo, el avance de la pandemia del Covid-19 impidió seguir realizando entrevistas de forma presencial, por lo que se debió hacer la adaptación para el formato virtual. Fue así que nos planteamos seguir o no con la metodología

propuesta, pero en seguida encontraríamos una salida a esta problemática. En consecuencia, nos vimos en la necesidad de buscar aplicaciones que pudieran cumplir una tarea compleja y aplicar los ajustes correspondientes en el protocolo de la entrevista.

Participantes

En última instancia, escogimos veintiocho estudiantes de dos grados (sexto y noveno) de una escuela ubicada en el municipio de La Calera en el área metropolitana de la ciudad de Bogotá, quienes llevaban recibiendo clases con regularidad en formato virtual. Desde el principio, decidimos utilizar una entrevista semiestructurada en la cual se pudieran recoger datos relacionados con los argumentos expresados por los estudiantes. De acuerdo con Delval (2001), el método de Piaget evolucionó hacia las entrevistas que incluyeran tareas dinámicas y concretas de resolución de problemas, mismas que permitieran explorar los pensamientos de los niños de manera directa. A partir de esto, optamos por este enfoque en nuestra entrevista, ya que en el pilotaje observamos serias dificultades para exponer argumentos en torno a ciertas consignas.

Instrumentos: procedimiento, diseño y validación

Elaboramos un protocolo en la cual se presentaba un texto de cuatro párrafos expositivos, cada uno con un subtipo de texto expositivo, los cuales adaptamos de una misma entrada enciclopédica escolar sobre el tema de la contaminación ambiental. Se incluyeron dos párrafos no expositivos temáticamente relacionados que los participantes debían descartar o no del texto final: uno fue narrativo, sobre un cuento que describía de forma lúgubre una sustancia extraña, y otro argumentativo, en el que se persuadía al lector de adquirir un producto con base en sus propiedades ecológicas. Una vez descartado el párrafo narrativo, debían aceptar o rechazar la inclusión del párrafo argumentativo (Laiton y Alarcón, 2023).

Posteriormente, los participantes organizaron el texto de la mejor forma posible y debían considerar que su propuesta era la correcta. Para realizar esta actividad, contrastaban su idea inicial con las variaciones introducidas por el entrevistador al orden del texto, quien las presentaba en forma de caso

hipotético proveniente de otro participante, con el propósito de observar la solidez en las respuestas de los entrevistados. En ese momento de contraargumentación pretendíamos que los participantes evidenciaran las razones por las cuales descartaban e incluían párrafos u ordenaban el texto en determinada secuencia. Al final de la entrevista, les pedimos a los participantes que asignaran un título al texto y que mencionaran cuál había sido el término más llamativo por el cual lo habían escogido (Laiton, 2021).

Recolección y análisis de datos

Tarea 1. Realizamos el análisis de datos extrayendo frecuencias en la cantidad de descartes e inclusiones de los párrafos narrativos y argumentativos, y tomamos datos cuantitativos para obtener información sobre tendencias en la organización de los fragmentos al interior de los textos, así como el contraste entre los párrafos y la selección de títulos con su debido argumento. Las justificaciones fueron analizadas y categorizadas con rúbricas preestablecidas y sometidas a validación interjuez, lo cual nos permitió que cada justificación fuera identificada con un código que posteriormente sería cuantificado y analizado estadísticamente (Laiton y Alarcón, 2023).

Entre los resultados de nuestra investigación se puede señalar que:

- Hay diferentes niveles de complejidad en la justificación que dan los participantes de uno y otro grado cuando deciden descartar o incluir un párrafo no expositivo. Aunado a esto, los párrafos argumentativos son más difíciles de diferenciar de los expositivos para ambos grados: los estudiantes de noveno, que tienen mayor experiencia, en términos metalingüísticos se explican de manera más elaborada, a diferencia de los participantes de sexto.
- Ambos grados nos mostraron tendencia a organizar el texto de cierta manera, aunque en sexto grado las respuestas muestran mayor variación en comparación con noveno, las cuales están más inclinadas hacia un orden determinado (Laiton, 2021).
- Los datos nos indicaron que el nivel de metalenguaje está más desarrollado en noveno grado cuando se trata de realizar análisis sobre los párrafos expositivos, aunque esto no tiene relación con el tipo de

fragmento analizado. Es decir, los participantes identifican claramente que se trata de párrafos expositivos, pero sin señalar sus características determinantes. Sin embargo, los participantes mostraron una tendencia a describir e identificar mejor las características de los párrafos de definición y causalidad, que los de hipótesis y clasificación.

- Las diferentes opciones de títulos no parecieron relevantes para ninguno de los dos grados por lo cual encontramos que el comportamiento fue homogéneo. Lo anterior nos permitiría afirmar que, si bien tienen nociones sobre cada tipo de párrafo, no los conceptualizan por medio de una categoría específica (Laiton, 2021).

Tarea 2. Otra parte de estos datos nos indicaron que existían tendencias a ubicar subtipos de texto expositivo determinados en posiciones dentro del escrito general: en la posición inicial iba el subtipo de definición por cuanto se encarga de abrir el tema, mientras que el párrafo de cierre corresponde al subtipo de clasificación que presenta información adicional. Pudimos hallar que los estudiantes van ganando experticia en la ordenación de estos subtipos de texto –llamados estructuras retóricas– de los textos expositivos conforme reconocen las periferias textuales (Katzenberger, 2005) desde sus extremos (párrafos de apertura y cierre) hacia el planteamiento interno del texto (desarrollo), sobre todo los subtipos de causalidad e hipótesis.

Tareas 3 y 4. Una última parte de los datos nos debía indicar la existencia de algún elemento de nivel explícito o implícito dentro del mismo subtipo expositivo que permitiera diferenciarlo de los demás, para lo cual se había propuesto contrastarlos entre ellos. Los estudiantes de sexto grado tuvieron serias dificultades para establecer las diferencias entre ambos, mientras que los de noveno las percibieron, pero no contaron con elementos para explicar en qué consistía esa diferencia. La mayoría de las respuestas apelaron a diferenciarlos con argumentos de tipo temático, señalando palabras concretas que actuaran como base para explicar las diferencias entre estos. El párrafo de definición resultó más fácilmente identificable y contrastable que los demás, lo cual también explicaría porqué fue el que produjo mayor cantidad de respuestas metalingüísticas (Laiton, 2021).

Reflexiones finales

En líneas generales, concluimos que los estudiantes noveles de secundaria tienen dificultad para diferenciar un texto que relata, de uno que explica y otro que persuade. Esto deja de suceder conforme avanzan en su escolaridad, a lo cual van agregando argumentos con vocabulario que permite zanjar tajantemente estas diferencias. El procesamiento discursivo desarrollado por estudiantes de sexto y noveno grado varía en que, mientras los primeros pueden mantener la coherencia semántica y discursiva de forma casi simultánea, los segundos se centran en una de las dos. Con base en ello, los estudiantes de sexto habrían analizado solamente algunos aspectos que los indujeron a realizar interpretaciones "erróneas" a los ojos de un lector más experto, como puede ser un estudiante de noveno, quien tiene una visión más amplia para realizar una interpretación más integral.

Todo el análisis resumido en esta sección no pudo ser más productivo sin la presencia de un equipo de investigación señalando hechos y perfeccionando los datos presentados. El diálogo constante con colegas de otras instituciones o con el comité sinodal también me permitió entender que el trabajo de una persona es a la vez el de muchas y que aquello permite impactar con mayor contundencia una problemática particular. En este punto deseo expresar mi agradecimiento a las doctoras Karina Hess y Karina García, quienes también fueron parte de este proceso durante mi estancia en la maestría, pues con su amabilidad, sabio consejo y agudo razonamiento hicieron de esta experiencia algo único y muy fructífero. De igual forma, me gustaría agradecer a las doctoras Blanca Araceli Rodríguez y Eva Margarita Godínez por sus valiosos aportes durante la preparación del manuscrito final y la defensa de este trabajo, así como a mis compañeros de las Maestrías en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, y Lingüística, quienes aportaron con sus valiosos comentarios.

Conclusión

Han pasado un par de años desde que dimos por terminado este proceso de escritura con la doctora Luisa, al cual habría que sumar un importante número

de horas en compañía de otros docentes y compañeros de diferentes maestrías en el círculo de escritura que sirvió para moldear el texto y avanzar significativamente en él (Alarcón y García, 2022). En aquel entonces, consideramos desde un principio, durante las sesiones de asesoría y discusión del proyecto de tesis, que el tema del discurso explicativo y el texto expositivo era bastante complejo, pero interesante y poco explorado en general. La dificultad de encontrar categorías, autores y unidades de análisis para darle una forma más concreta a la investigación también se dio por el mismo objeto de estudio, el cual hasta los presentes días sigue acompañándonos en nuestros respectivos contextos.

En mi práctica docente, actualmente en el nivel primario, los textos expositivos y el discurso explicativo son elementos transversales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en todas sus asignaturas. La comprensión de las funciones sociales de los escritos en sentido amplio (¿para qué sirve leer en esta área?, ¿qué voy a aprender con este libro?) se acompañan de preguntas sobre los procesos de comprensión mismos de un texto preciso (¿qué dice en este párrafo o en esta frase?, ¿cómo aporta esto a mi conocimiento sobre un tema en particular?). La investigación realizada da luces sobre estas preguntas en secundaria, pues nos da herramientas para planificar la acción didáctica teniendo en cuenta las intencionalidades explícitas e implícitas de los textos, así como su estructura y los tipos de fenómenos que deben trabajarse. Futuros estudios podrían dar más énfasis a las problemáticas propias del desarrollo en el nivel primario, lo cual requiere un reacomodo y un ajuste de elementos más adecuados para la población de tales edades (González *et al*., 2007).

De igual forma, en el proceso mencionado se dejaron de lado fenómenos –como la producción textual– por límites de la investigación, aunque estos fueran de nuestro interés. Cabe mencionar que cotidianamente nos enfrentamos a respuestas de estudiantes que recurren a enunciados explicativos compuestos de un sustantivo o un verbo, a pesar de que oralmente logren justificar sus ideas. Por esta razón, deberíamos distinguir qué límites son impuestos por el lenguaje científico, cuáles por la comprensión del fenómeno estudiado y cuáles por la dificultad de llevarlo al plano escrito. En tareas de escritura, surgen preguntas sobre ¿cómo dar elementos para ayudar al niño

y la niña a pasar de esa palabra-enunciado a una oración simple o compleja que tenga un sentido más preciso?, entre otras.

Para un futuro académico, tengo entre mis propósitos incluir parte de los resultados de esta investigación como problema didáctico en el campo de la comprensión y producción escrita. El proyecto tendría como propósito ver las adecuaciones que realizan los docentes a la hora de diseñar e implementar una secuencia didáctica orientada a desarrollar proyectos de lectura y escritura científica en aulas multigrado. Gran parte del marco teórico que desarrollamos en la tesis de maestría iría a sustentar el trabajo que se hará para fundamentar aspectos textuales de la secuencia didáctica. Con ello, esperaremos brindar herramientas a los docentes para intervenir en estos casos donde los estudiantes tienen dificultades a la hora de comprender y producir textos.

Después de mi trabajo de investigación, he realizado búsquedas motivadas por interés personal orientadas a la descripción de tipos de textos desde una perspectiva histórica para situar la práctica de lectura y escritura en un momento específico de la historia. Esto con el fin de plantear la posibilidad de desarrollar actividades de lectura y escritura en la producción de entradas enciclopédicas con estudiantes de nivel primario. Para ello, he entendido que se debe indagar en la historia, la función social y las características lingüístico-discursivas de este texto para hacerlo un objeto de enseñanza (Yeo, 2011). Las unidades de análisis o metodología que seguiría para un proyecto de este tipo deberían tener una orientación más didáctica, de tal forma que se puedan analizar consignas de enseñanza para orientarlas hacia los propósitos de los textos científicos que se enseñarán a los estudiantes (Bronckart, 2007; Riestra y Crivelli, 2005; Riestra, 2008, 2018; Rockwell, 1991).

Agradecimientos
al acompañamiento de Luisa Alarcón

De igual forma, su profesionalismo ha sido un modelo a seguir durante toda la tutoría, pues fue muy dedicada a establecer una comunicación amena durante todos los momentos en los cuales tuvimos trabajo en equipo. Junto con

Karina García, tuvo la idea de hacer un círculo de escritura que nos permitió, además de avanzar en las tareas propias de la escritura académica, enfrentarnos a nuestros miedos u obstáculos. Lo hizo de una manera tan grata que fue difícil despedirse del espacio una vez concluyó, pues, al menos desde mi experiencia, lo sentí muy fraterno y acogedor. Su apertura a escuchar nuevas ideas y su interés en conocer las teorías o autores que trabajé a la par de nuestros encuentros evidenció su humildad hacia el conocimiento, lo cual contrasta con muchas prácticas académicas que se cimentan sobre la validación constante de lo ya sabido.

Por último, quiero agradecer a la doctora Luisa Alarcón, pues fue una de las personas que más me apoyó y acompañó durante la estancia en la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas. Me conmovieron todos sus gestos de empatía en momentos difíciles por mi condición migratoria que afectó mi tranquilidad en los primeros meses de estancia en la Universidad Autónoma de Querétaro. Luego, en el advenimiento de la pandemia, durante el confinamiento y el ocaso del Covid-19, sentí su respaldo y su calma, lo cual me dio tranquilidad hasta los últimos días, cuando ya realizaba los trámites finales para finiquitar mis estudios. Las conversaciones en su oficina y nuestros encuentros en modalidad virtual permitieron establecer una conexión pedagógica, pero sobre todo una relación humana que me despertó sentimientos de cariño por su persona y confianza hacia mi propio trabajo.

En todo momento sentí afabilidad con su presencia y confianza para conocer a Luisa Josefina como persona –con sus propias preocupaciones familiares o personales, que también compartió conmigo– y es precisamente esa cercanía la que recuerdo con tanto aprecio. Por esta razón, desde la distancia, le envío un caluroso saludo y espero que este breve texto sea una pequeña retribución a todos los espacios, favores y enseñanzas compartidos.

Referencias

Adam, J. (2019). *Textos. Tipos y prototipos*. Editora Contexto.

Alarcón, L. (s.f.). *Investigando sobre el desarrollo del lenguaje.* Recuperado el 9 de agosto del 2025 de https://www.luisaalarconneve.com/academicos-e-investigadores

_____. y García, K (2022). Autopercepción de las(os) participantes de un círculo de escritura de tesis como escritoras(es) de investigación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *27* (94), 693-722.

Albuquerque, A., y Spinillo, A. G. (1998). Consciência textual em criancas: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, (3), 145-158.

Álvarez, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista de Educación*, *353*, 1-19.

_____. (2006). Didáctica de la escritura en la formación del profesorado. *Lenguaje y textos*, *23*, 47-64.

_____. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos.* Editorial Octaedro.

_____. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (8), 29-44. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110029A

_____, Perelló, D., y Pintos, M. (2007). De cómo prevenir un texto expositivo en argumentativo y sus implicaciones didácticas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, *19*(19), 31-46.

_____, y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, *32*, 1-16.

Bassols, M., y Torrents, A. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica.* Ediciones Octaedro.

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo.* Fundación Infancia y Aprendizaje.

_____, (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo docente. Bronckart, J. P. (Ed.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 167-186). Miño y Dávila Editores.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.

Cousillas, M. N. (2005). *La comprensión de los textos expositivos: influencia de su estructura, del desarrollo cognitivo y de la instrucción* (Tesis de Doctorado, Universidad de Coruña). https://crunia.udc.gal/permalink/34CISUG_UDC/1kubpai/alma991005810128907714

Croizat Viallet, J. (2000). Un ejemplo de reescritura científica en el Siglo de Oro: los terremotos y los volcanes en los tratados de Historia Natural (1587-1721). *Criticón*, *79*(79), 123-142.

Duque, E. (2016). *Las relaciones del discurso*. Arcos Libros.

Eggins, S., y Martin, J. R. (2001). Géneros y registros del discurso. En T. A. Van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 335-372). Editorial Gedisa.

Fernández Martínez, M. (2015). *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil* (Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid). https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d1df63029995204f7663f5b

Fuentes, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Revista de La Associazione Ispanisti Italiani*, *2*(2013), 15-36.

_____. (2017). Macrosintaxis y lingüística pragmática. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *71*, 5-34. https://doi.org/10.5209/CLAC.57301

Garrido, J. (2014). Unidades intermedias en la construcción del discurso. *Estudios de Lingüística del Español*, *35*(1), 94-111.

Gombert, J. É. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.

González, A., Zarabozo, D., y Matute, E. (2007). La influencia de la "voz del autor" en la comprensión de textos expositivos: una experiencia con niños de 5 grado de primaria. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, *28*(2), 44-55.

Gutiérrez, S. (2016). Relaciones y funciones en sintaxis y macrosintaxis. En S. López, A. Narbona, y S. Del Rey Quesada. (Eds.), *El español a través del tiempo, estudios ofrecidos a Rafael Cano Aguilar, vol. I (*pp. 515-539). Universidad de Sevilla.

_____. (2019). Sintaxis del microdiscurso. En C. Fuentes Rodríguez, y S. Gutiérrez Ordoñez. (Eds.), *Avances en macrosintaxis* (pp. 287-354). Arcos Libros.

Halliday, M. A. K. (2004). *The language of science*. Continuum.

_____. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.

_____, y Martin, J. R. (1996). *Writing science: Literacy and discursive power*. Taylor y Francis Group.

Isenberg, H. (1987). Cuestiones fundamentales de tipología textual. En E. Bernárdez. (Ed.), *Lingüística del texto* (pp. 95-129). Arcos Libros.

Jacob, D., y Kabatek, J. (2001). Introducción: Lengua, texto y cambio lingüístico en la Edad Media iberorrománica. En D. Jacob, y J. Kabatek. (Eds.), *Lengua medieval y tradiciones discursivas en la Península Ibérica. Aprendizaje y contexto. La lengua y las matemáticas en educación básica*. Iberoamericana Vervuert.

Kabatek, J. (2004). Tradiciones discursivas jurídicas y elaboración lingüística en la España medieval. *Cahiers de linguistique et de civilisation hispaniques médiévales*, *27*(1), 249-261. https://doi.org/10.3406/cehm.2004.1623

_____. (2018). *Lingüística coseriana, lingüística histórica, tradiciones discursivas*. Iberoamericana Vervuert.

Laiton, Y. (2021). *Conocimiento sobre estructura y función del texto expositivo en estudiantes de educación básica.* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro). http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/3143

_____, y Alarcón, L. (2023). Conocimiento discursivo del texto expositivo por estudiantes de educación secundaria. En D. Solares-Pineda, y K. Hess Zimmermann (Coords.), *Aprendizajes y contexto* (pp. 91-116). Universidad Autónoma de Querétaro.

Martin, J. R., y Rose, D. (2007). *Genre Relations*. Equinox Publishing.

Martínez, M. C. (1994). *Instrumentos de análisis del discurso escrito. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Editorial de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

Meyer, B. J. F. (2003). Text coherence and readability. *Topics in Language Disorders*, *23*(3), 204-224. https://doi.org/10.1097/00011363-200307000-00007

_____. (1975). Identification of the structure of prose and its implications for the study of reading and memory. *Journal of Literacy Research*, *7*(1), 7-47. https://doi.org/10.1080/10862967509547120

_____, y Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, *21*(1), 121-143.

_____, Brandt, D. M., y Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, *16*(1), 72-103. https://doi.org/10.2307/747349

Nippold, M. (2016). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults.* Pro-ed Inc.

Ray, M. N., y Meyer, B. J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 67-82.

Riestra, D. (2018). La interacción en la clase de lengua y literatura: Análisis del diálogo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *1*(13) pp. 167-179.

_____. (2008). Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico. *Revista Novedades Educativas*, (211), 1-8.

_____, y Crivelli, S. (11-13 de mayo del 2005). Consignas de trabajo en la enseñanza de la lengua: Análisis desde una perspectiva dialógica sociocultural. *II Coloquio Argentino de la IADA*, La Plata, Argentina.

Rockwell, E. (1991). Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase. *Infancia y Aprendizaje*, *14*(55), 29-43.

Rose, D., y Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo.* Ediciones Pirámide.

Sánchez, J. M. (2013). *La comprensión de textos expositivos en el aula de ciencias sociales en la educación secundaria*. Universidad de Granada.

Saux, G., Burin, D., Irrazabal, N., y Molinari Marotto, C. (2012). Inferencias causales durante la comprensión de textos expositivos en formato multimedia. *Perspectivas en Psicología*, *9*(3), 160-169.

Spinillo, A. G. (2009). A consciencia metatextual. En M. Da Mota. (Ed.), *Desenvolvimento Metalinguístico: questioes contemporáneas* (pp. 77-113). Casa do Psicólogo.

_____, Hodges, L. V. dos S. D., y Arruda, A. S. (2016). Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão de textos com crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *32*(1), 45-51. https://doi.org/10.1590/0102-37722016011986045051

_____, y Simões, P. U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *16*(3), 537-546. https://doi.org/10.1590/s0102-79722003000300012

Van Dijk, T. (1980). *Las estructuras y funciones del discurso*. Siglo xxi Editores.

Van Kleeck, A. (1982). The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework. *Merrill-Palmer Quarterly, 28*(2), 237-265.

Yeo, R. (2010). *Encyclopaedic visions. Scientific dictionaries and enlightenment culture.* Cambrigde University Press.

USOS CONVENCIONALES Y NO CONVENCIONALES DE CLÍTICOS DATIVOS Y ACUSATIVOS EN NARRACIONES DE NIÑOS, PREADOLESCENTES Y ADOLESCENTES

Griselda Elizabeth Mendoza Estrada
Miriam Vanesa Gómez Zárate

Los clíticos de dativo y acusativo en español son fundamentales para estructurar el discurso, pues ofrecen coherencia, cohesión y economía al texto (Granados Vázquez, 1999). Su estudio en la adquisición del lenguaje resulta valioso, aunque existen pocos trabajos que abordan las dificultades que se presentan en su uso durante la etapa de adquisición tardía. El objetivo de este trabajo consistió en analizar los usos convencionales y no convencionales de los clíticos de dativo y acusativo en narraciones de tres grupos de niños, preadolescentes y adolescentes: doce niños de primer grado de primaria (6;11 años), doce de sexto año de primaria (12;1 años) y doce jóvenes de tercer grado de secundaria (15 años). Las diferencias en el manejo de los clíticos dativo y acusativo entre un grupo y otro se analizan con base en la propuesta de Shum (1993) para distinguir los siguientes usos no convencionales (UNC): UNC de concordancia (género y número), UNC de sustitución y UNC de ambigüedad; de este último grupo también se analizaron las estrategias a las que los narradores recurren para evitar dicho UNC. Se observó, en general, una sofisticación en el uso de los clíticos por parte de los narradores mayores, en cuyos relatos disminuyen significativamente los usos no convencionales de concordancia y sustitución, además de que manejan exitosamente los conflictos de ambigüedad.

Introducción

Este artículo constituye una reflexión sobre la investigación realizada bajo la guía de la doctora Luisa Josefina Alarcón Neve. Además, es un trabajo que pretende rendir tributo a su trayectoria académica y acompañamiento, mediante el cual transmitió a sus estudiantes un profundo interés en el desarrollo del lenguaje y desarrollo discursivo en etapas tardías de adquisición.

La investigación a la que se hace referencia fue presentada en 2016 como requisito para obtener el grado de Licenciatura en Lenguas Modernas en Español por la Universidad Autónoma de Querétaro. Durante el último año de formación universitaria, las presentes investigadoras tuvieron el privilegio de colaborar como becarias del Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT en el proyecto liderado por la doctora Alarcón Neve titulado "Estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones dentro de narraciones de escolares mexicanos". Tras participar en dicho proyecto, surgió la idea de realizar una tesis centrada en el uso de los clíticos de dativo y de acusativo en narraciones infantiles. Así, el presente estudio se enfocó en analizar el uso de los clíticos dativos y acusativos en narraciones generadas por estudiantes de tres niveles escolares. Lo anterior tuvo la finalidad de determinar si existen tendencias a la sofisticación de tal uso que sean evidencia de desarrollo de lenguaje en etapas tardías, principalmente en lo referente a la habilidad discursiva de los escolares.

Hablar del desarrollo del lenguaje implica adentrarse en un proceso complejo que comienza con los primeros balbuceos y continúa a lo largo de la vida (Barriga, 2002). Craig y Baucum (1999) consideran la niñez media, comprendida entre los seis y los doce años, como un periodo interesante para aprender y perfeccionar gran parte de las habilidades del lenguaje oral y escrito. En esta etapa, el vocabulario continúa expandiéndose, el niño domina estructuras gramaticales complejas y hace un uso más elaborado de la lengua. En ese mismo sentido, al comienzo de la edad escolar existe una transformación de las habilidades discursivas adquiridas por los infantes, entre las que se encuentran la narración, la descripción y la argumentación; de igual manera, el desarrollo de habilidades lingüísticas, como la comprensión y producción de la lectoescritura.

La narración es una de las formas de expresión más comunes entre las personas (Calsamiglia y Tusón, 2007) y emerge dentro del seno familiar antes del comienzo escolar; por ello, entre los cuatro y cinco años, los niños han desarrollado los rudimentos básicos de la narración. La adquisición de estos principios es gracias a que han aprendido a organizar su experiencia desplazándose a través del lenguaje desde el "aquí y ahora" al más distante "allá y entonces" (Auza y Hess, 2013). Esa capacidad narrativa supone el conocimiento del sistema lingüístico, lo que refiere a la competencia lingüística; también, de las habilidades referidas al conocimiento del mundo, concernientes a la competencia cognoscitiva; por último, las capacidades comunicativas, que corresponden a la competencia comunicativa (Barrera y Franca, 1999; Serra *et al*., 2000). Este conjunto de habilidades lingüístico-comunicativas y cognoscitivas permite al niño producir discursos cohesionados valiéndose de recursos como la referencia anafórica, y la estructura temporal y local. Además, le brinda la capacidad de reconducir el discurso cuando se produzca una ruptura o incomprensión, retomando el tema o introduciendo modificaciones (Karmiloff-Smith, 1981; Hickmann, 1995; Serra *et al*., 2000).

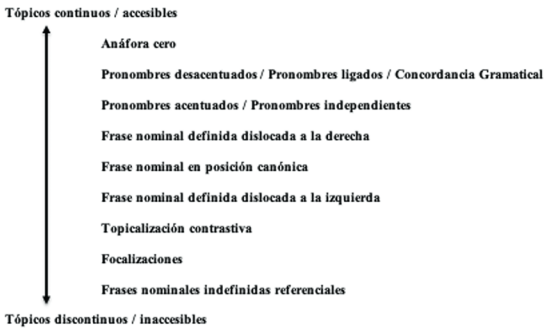
De igual manera, la narración requiere de la combinación de diversos elementos morfosintácticos y discursivos. En cuanto a los últimos, se destaca el uso de los conectores que sirven para establecer relaciones espacio-temporales y secuenciales, tales como los que remiten al espacio, tiempo y orden (Bassols y Torrent, 2012; Calsamiglia y Tusón, 2007), así como distintos elementos que contribuyen a que la narración sea coherente y tenga cohesión. Según Halliday y Hasan (1976), la cohesión se refiere a las relaciones de significado que existen dentro de un texto y que lo definen como tal. Ello ocurre cuando la interpretación de algún elemento dentro del discurso depende de otro sin lo cual el significado del primero no podría ser decodificado correctamente. Cerezo Arriaza (1994) distingue dos tipos de cohesión: la sintáctica, que conecta los sintagmas y frases mediante conectivos, y la discursiva, que conecta frases de secuencia mediante relaciones temáticas.

Para mantener la cohesión del texto, existen relaciones exofóricas y endofóricas. Las primeras hacen referencia a factores extralingüísticos; las segundas, que a su vez se dividen en catafóricas y anafóricas, se sustentan dentro del contexto lingüístico (Brown y Yule, 1983). Las anáforas son aquellas que obligan a retroceder en el texto para su interpretación, en tanto que las

catáforas requieren avanzar en él para comprender la conectividad (Halliday y Hasan, 1976). Las relaciones anafóricas pueden manifestarse mediante elementos correferenciales, ya sea a través de una forma repetida, una forma parcialmente repetida, una sustitución léxica, una forma pronominal, una forma sustituta o una forma elidida (Brown y Yule, 1983). Este trabajo observó y analizó específicamente el manejo de las formas pronominales, particularmente los clíticos dativos y acusativos de tercera persona, en narraciones de niños, preadolescentes y adolescentes.

Desde una perspectiva pragmática del lenguaje, Givón (1983) aporta herramientas clave para la distinción entre dos componentes de las cláusulas: el foco o también llamado rema, comentario o información nueva; y el tópico, conocido también como tema o información dada, diferenciando así el sujeto gramatical de la cláusula, de gran importancia a la hora de estructurar el discurso. A partir de la distinción entre sujeto gramatical y tópico es posible que dentro de las cláusulas encontremos distintos tópicos que pueden ser codificados a través de distintos recursos según su grado de continuidad, es decir, según la facilidad con la que se pueda acceder a él en el discurso (Givón, 1983). Las principales estrategias de continuidad tópica encontradas por Givón (1983) son la anáfora cero, la pronominalización y las frases léxicas. El autor propone una escala de codificación de acuerdo con la accesibilidad de los tópicos, la cual se muestra a continuación en la Figura 1.

Figura 1. Escala de topicalidad



Fuente: Tomado de Givón (1983).

Como se observa, los pronombres son fundamentales para mantener la cohesión discursiva dado que los clíticos dativos y acusativos establecen relaciones referenciales anafóricas entre los elementos presentes en el texto. Alarcos (1999) define a los clíticos como incrementos personales átonos del verbo y explica que se comportan como adyacentes de objeto directo e indirecto o de ambos a la vez. Estos permiten eludir las formas léxicas cuando su mención explícita es innecesaria, ya que su referencia se desprende de la situación comunicativa y de su función discursiva (Brown y Yule, 1983). Entre dichas funciones se incluyen: 1) la relación referencial que el clítico dativo o acusativo guarda con un referente dentro de la narración, y 2) el aporte de la coherencia de la misma.

La propuesta de Givón introduce el concepto de "distancia referencial", así como hacer mención de la ambigüedad. La primera se refiere al número de cláusulas a la izquierda donde el tópico/referente fue codificado por última vez. El mínimo de cláusulas es uno y se establecen de manera arbitraria veinte cláusulas como máximo. Así, si la distancia referencial entre un tópico y la última vez que fue codificado es igual a 1, se trata de un tópico continuo; cuantas más cláusulas haya entre un referente y su última codificación en el discurso, mayor discontinuidad. La ambigüedad se relaciona con la existencia, o no, de otro referente con el que el tópico al que se quiere aludir pueda llegar a confundirse, interfiriendo así en la tarea de identificación tópica. Por lo tanto, si no existe ningún referente que se interponga en la identificación del tópico dentro de una distancia referencial ≤ 3, el valor de ambigüedad es 1; mientras que, si existe uno o más referentes que interfieran con la tarea de identificación tópica, el valor otorgado será 2.

Cada estrategia de continuidad tópica es utilizada según la necesidad del hablante para mantener, reintroducir o evitar ambigüedad en sus tópicos. De esta forma, cuanto más continuo sea un tópico dentro del discurso, el hablante preferirá utilizar estrategias como la concordancia verbal (anáfora cero) o el uso de pronombres tónicos y átonos (pronominalización), aunque, si se encuentra discontinuo, el hablante recurrirá a frases léxicas, ya sean definidas o indefinidas. En el estudio lingüístico sobre la referencia anafórica, se ha observado que los niños de entre tres y cinco años suelen producir oraciones con sintaxis convencional, pero carecen aún de mecanismos cohesivos

efectivos. Este grupo escribe eventos mediante oraciones independientes. Sin embargo, conservan un sujeto temático, lo que evidencia una incipiente noción del mantenimiento de los referentes. Los niños de entre cinco y ocho años manifiestan un mayor dominio de los recursos de referencia anafórica, y los niños de entre ocho y doce años muestran la utilización de una estrategia anafórica completa (Aguilar, 2003; Berman y Slobin, 1994; Hickmann, 1995; Karmiloff-Smith, 1981).

Respecto al manejo de los clíticos dativos y acusativos y su relación con la cohesión narrativa, Granados Vázquez (1999) analizó errores en su uso en las producciones espontáneas de niños de veintiocho y treinta y seis meses de edad. Los errores fueron clasificados en "errores de sustitución" y "errores de omisión". Encontró que el primer grupo –los más pequeños– cometió, en su mayoría, errores del segundo tipo, mientras que el grupo de los niños más grandes produjo ambos en la misma proporción. Por otro lado, Aguilar (2003) analizó las frecuencias de las construcciones anafóricas generadas en dos grupos de niños de diez y doce años. Si bien su investigación no se centró en los clíticos, sus conclusiones resultan relevantes. Los niños pequeños usaron más frases nominales y muy pocas frases pronominales como herramienta cohesiva, mientras que los niños mayores usaron mejor la estrategia anafórica como mecanismo de cohesión discursiva. Más tarde, en 2014, Aguilar analizó las relaciones anafóricas realizadas por niños de entre seis y doce años. En este estudio, el autor muestra que los niños pequeños suelen utilizar recursos nominales para mantener y reintroducir a sus referentes, mientras que los mayores ya utilizan otros mecanismos como uso de pronombres para esta misma tarea.

Complementando estos hallazgos, Guzmán Molina (2010) estudió la referencia anafórica en las producciones narrativas de niños, preadolescentes y adolescentes. En ellos encontró que persisten algunas dificultades en el mantenimiento de los referentes por parte de los narradores, incluso en los adolescentes. Los clíticos eran utilizados cuando el referente ya estaba discontinuo, lo que traía como consecuencia problemas de ambigüedad referencial. Por su parte, en 2021, González Girón realizó un estudio con niños de entre cinco y once años, en quienes analizó los mecanismos de referencia anafórica utilizados en sus narraciones. La autora destaca la sofisticación en

el manejo de la cohesión discursiva conforme avanza la edad de los participantes y observa un mejor uso en los recursos utilizados para mantener el referente principal. La revisión de estos antecedentes sugiere la existencia de problemas en la cohesión discursiva desde los niveles más básicos de educación.

Por lo anterior, surgió la necesidad de investigar cuáles son las dificultades respecto al manejo de los clíticos dativo y acusativo durante el desarrollo académico y lingüístico de los niños y jóvenes mexicanos. Es así que este estudio se enfocó en el análisis del uso de los clíticos dativos y acusativos en narraciones de estudiantes de tres niveles escolares, con el objetivo de determinar si existen tendencias a la sofisticación de su uso en etapas tardías.

Desarrollo

Al observar las narraciones de niños y adolescentes escolares recopiladas en el proyecto "Estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones dentro de narraciones de escolares mexicanos", es posible identificar algunos fenómenos relacionados con el uso de los clíticos dativo y acusativo, como se observa en los ejemplos 1 y 2.

1. a. tenía dos ranas
   b. y la rana grande estaba enojada
   c. y el niño {dijo} dijo
   d. tengo {otra mosca} otra mascota más
   e. {estaba} y la estaba mordiendo su pata
   f. niño lo cachó
   g. {y} se fue la ranota

(Primero de primaria narrador: Ponchito)

2. a. todos le hablaban
   b. la acariciaban
   c. pero la rana grande se sentía muy excluida
   d. cuando {la hizo} se la acercó a la rana grande

(Sexto de primaria narradora: Danna)

En el ejemplo 1e, el narrador de primero de primaria realizó una sustitución al emplear el clítico acusativo "la" donde debería estar el clítico dativo "le" del verbo "morder". Una cláusula más abajo, el narrador volvió a incidir en una sustitución al usar el clítico acusativo masculino "lo" para referir a un personaje femenino, pero el clítico acusativo tendría que ser "la". Mediante el ejemplo 2, fue posible dar cuenta de que los usos no convencionales de los clíticos continúan hasta sexto de primaria; véase en 2d que el narrador utilizó un clítico acusativo en lugar del clítico dativo "le" correspondiente al verbo "acercarse". Por otro lado, se identificaron casos en los que no se precisa claramente el referente, debido a que el personaje al que se quiso aludir no había sido introducido de manera previa, o bien por la existencia de dos o más personajes compitiendo por topicalidad, lo que generaría ambigüedad (A), tal y como se constata en los ejemplos 3 y 4:

3. a. había una vez un niño llamado Juan
   b. tenía {un} de animales un perro una rana y una tortuga
   c. le llegó un regalo para él
   d. y lo iba a abrir.
   e. abriéndolo tan emocionado
   f. se asomaron sus animales
   g. {La tortuga grande} la esta rana grande se le quedaba viendo muy feo
   h. cuando Juan la sacó
   i. era una ranita pequeña

(Sexto de primaria narradora: Danna)

4. a. al ver
   b. que su rana había mordido a Javier
   c. se enojó mucho con ella
   d. y se la quitó
   e. y la corrió.

(Tercero de primaria narradora: Adriana)

En 3, se observó un claro ejemplo de ambigüedad: el referente introducido mediante el clítico dativo "le" no ha sido mencionado con anterioridad. Es decir, dado que el narrador no ha mencionado aún qué es lo que hay dentro del regalo, no se sabe a quién se le queda viendo la rana grande. Una situación similar sucede en 4, donde no resulta evidente a qué o quién estaba haciendo referencia el clítico acusativo "la". Los usos no convencionales de clíticos persisten, como pudo verse en el ejemplo 4, incluso hacia el final de la escuela secundaria. En dicha narración, el participante decidió otorgar a una de las ranas el nombre Javier, sin embargo, utilizó marcadores femeninos, correspondientes a la especie "rana". La presencia de otro personaje "femenino" rana, además de Javier, propicia que en 4d y 4e no se sepa a cuál de los dos personajes están haciendo referencia los clíticos acusativos "la".

Lo descrito en los ejemplos 1 a 4 puede derivar en un problema de cohesión narrativa, así como en dificultades en la interpretación textual. Tales razones marcaron el rumbo de la presente investigación. Se decidió clasificar la utilización de los clíticos dativos y acusativos en uso convencional (UC) y en uso no convencional (UNC), dentro del cual se encuentran los fenómenos de ausencia de concordancia de género (ACG) o de número (ACN), sustitución (S) y ambigüedad (A). Estos usos se analizaron en el manejo de los clíticos dativos y acusativos en narraciones de niños, preadolescentes y adolescentes escolares, particularmente en cuentos donde existe la presencia de varios personajes cuyo rol protagónico se encuentra a un mismo nivel y, que en un momento dado, pueden llegar a competir por topicalidad.

Con base en diversas propuestas sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje que reconocen la existencia de etapas tardías de desarrollo (Barriga, 2002; Nippold, 2007), se examinó el uso de los clíticos dativos y acusativos en diferentes grados educativos para mostrar evidencia del desarrollo del sistema pronominal, así como de los fenómenos que persisten al concluir la educación básica. Las etapas tardías coinciden con las etapas escolares de México para cursar la escuela primaria –iniciada aproximadamente a los seis años de edad y concluida más o menos a los doce– y la escuela secundaria –comprendida entre los doce y los quince años–, por lo tanto, la educación básica la cubren a partir de los seis hasta los quince años de edad.

El objetivo general de este trabajo consistió en explicar los fenómenos relacionados con el UNC de los clíticos dativos y acusativos que presentan los niños, preadolescentes y adolescentes en las narraciones durante su edad escolar. Además, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y explicar los UNC de los clíticos dativos y acusativos en el discurso narrativo de niños, preadolescentes y adolescentes que se encuentran en tres niveles escolares diferentes.
- Determinar si existe o no una disminución de tales UNC de los clíticos dativos y acusativos en el discurso narrativo de estudiantes de tres momentos escolares distintos.
- Precisar los contextos en donde el uso de los clíticos dativos y acusativos produce ambigüedad.
- Describir las diversas estrategias a las que recurren los niños, preadolescentes y adolescentes para evitar ambigüedad en sus narraciones.

Metodología

A continuación, se describe el diseño metodológico de la presente investigación, incluyendo la selección de participantes, la recolección y etiquetado de muestras, así como la transcripción y clasificación de los fenómenos lingüísticos encontrados.

Participantes

Los datos de esta investigación proceden del corpus del proyecto "Estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones dentro de las narraciones de escolares mexicanos" (Alarcón Neve, 2015). Se analizaron narraciones producidas por treinta y seis escolares con desarrollo típico del lenguaje: doce niños de primer grado de primaria (seis hombres y seis mujeres; edad promedio seis años once meses), doce preadolescentes de sexto grado de primaria (seis hombres y seis mujeres; edad promedio doce años un mes) y doce adolescentes de tercer grado de secundaria (seis hombres y seis mujeres; edad promedio quince años).

Muestras

En este trabajo se utilizaron las producciones narrativas del cuento en imágenes *One frog too many* (Mayer y Mayer, 1975). Para la obtención de las muestras narrativas, se le mostró al niño el cuento y se le permitió hojearlo tantas veces como considerara necesario; posteriormente, se le solicitó recrear el cuento oralmente. Antes de iniciar, se le explicó al narrador que el cuento sería grabado para después ser escuchado por otros niños, quienes no tendrían acceso a las imágenes, por lo que debía procurar que su relato fuera claro y completo. Una vez que el niño expresaba estar listo para comenzar, se procedió con la grabación en presencia del investigador.

Para identificar las narraciones, cada participante eligió un pseudónimo, el cual se utilizó como etiqueta en el análisis. En este trabajo las etiquetas asignadas a cada narración se muestran de la siguiente manera: (grado escolar: narrador/narradora: pseudónimo).

Transcripción de las narraciones

Las narraciones fueron transcritas siguiendo la propuesta de Berman y Slobin (1994). La unidad básica de análisis fue la cláusula, definida por los propios autores como toda aquella unidad que contenga un predicado unificado; es decir, un predicado que expresa una sola situación ya sea una actividad, un evento o un estado. Se incluyeron verbos finitos y no finitos, así como adjetivos predicativos o predicados nominales.

Análisis de los datos

Los usos de los clíticos dativos y acusativos se clasificaron como convencionales y no convencionales. Los primeros corresponden a la utilización de los clíticos de modo apegado a las reglas gramaticales; los segundos, a aquellos usos que no concuerden con las reglas gramaticales del español.

Para el análisis de los usos no convencionales (UNC) de los clíticos dativos y acusativos se tomó como referencia la clasificación propuesta por Grace Shum en *El pronombre en el lenguaje formal del niño* (1993). Dicho esquema contempla cinco fenómenos: omisión, inadecuación, sustitución, adición y concordancia. No obstante, dado que el presente trabajo se enfoca exclu-

sivamente en el estudio de los clíticos dativo y acusativo, se consideraron únicamente los fenómenos descritos a continuación:

1. Sustitución (S): se presenta cuando el narrador emplea un clítico dativo en lugar de un clítico acusativo o viceversa (ejemplo 5).

   5. a. y luego la rana avienta {a} a la ranita
      b. y la rana- haciendo así, sacándole la lengua.
      c. la tortuga cachó a la ranota
      d. la tortuga {la} la estaba diciendo niño
      e. y la rana Ø feliz.

   (Primero de primaria narrador: Ponchito)

2. Ausencia de concordancia (AC): cuando el género (ACG) o número (ACN) del clítico utilizado no concuerda con el sustantivo al que hace referencia.

   6. a. recibió {un ose} un obsequio
      b. que estaban sorprendidos sus mascotas
      c. y la abrieron

   (Primero de primaria narrador: Ponchito)

A lo largo de este trabajo se hará referencia a los fenómenos descritos con las siguientes etiquetas: S para los fenómenos de sustitución; ACG para los casos de ausencia de concordancia de género; ACN para la ausencia de concordancia de número, y A para el fenómeno de ambigüedad. En este sentido, se distinguieron dos tipos de A:

- A1: este tipo de ambigüedad sucede cuando el narrador utiliza los clíticos dativo y acusativo sin haber introducido previamente el referente o cuando este último se encuentra a tres o más cláusulas de distancia, generando así confusión sobre el personaje al que se está aludiendo (7h):

7. a. había una vez un niño llamado Juan
   b. tenía {un} de animales un perro una rana y una tortuga
   c. y le llegó un regalo para él
   d. y lo iba a abrir.
   e. abriéndolo tan emocionado
   f. se asomaron sus animales
   g. {La tortuga grande} la esta rana grande se le quedaba viendo muy feo
   h. cuando Juan la sacó
   i. era una ranita pequeña

(Sexto de primaria narradora: Danna)

- A2: se suscita cuando el clítico resulta ambiguo debido a la presencia de dos o más personajes compitiendo por topicalidad, de modo que la información no es suficiente para determinar el referente (8c).

8. a. subió a la ranita
   b. y le dijo
   c. ¡no no la molestes!
   d. y se fueron a dar un paseo en la tortuga.

(Primero de primaria narrador: Ponchito)

Finalmente, las estrategias utilizadas por los narradores para evitar la ambigüedad se clasificaron en léxicas y morfológicas (Tabla 1).

Tabla 1. Estrategias para evitar ambigüedad

Tipo de estrategia	Definición	Ejemplo
Morfológica	Cuando existen dos o más personajes compitiendo por topicalidad y, para distinguirlos, el narrador agrega un morfema a la raíz.	a. Y luego la rana avienta a la ranita. b. Y la rana – haciendo así, sacándole la lengua. c. La tortuga cachó a la ranota (Primero de primaria: narrador: Ponchito)
Léxica	Cuando existen dos o más personajes compitiendo por topicalidad y para distinguirlos el narrador utiliza frases léxicas.	a. arriba estaba la rana grande y la rana pequeña b. se le quedaba viendo muy feo a la rana pequeña. c. entonces desprevenidamente la aventó a la tierra (Sexto de primaria: narrador: Danna)

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

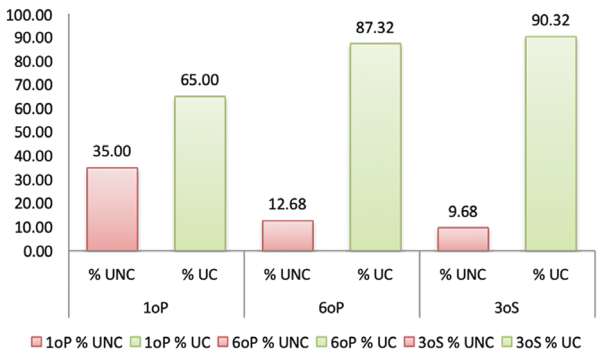
En este apartado, se presentan los hallazgos de esta investigación. En primer lugar, se describirán los datos obtenidos sobre el uso de los clíticos dativos en las narraciones de los tres grupos de participantes; en segundo lugar, se procederá a mostrar los resultados correspondientes al uso de los clíticos acusativos. Finalmente, se hablará de las estrategias utilizadas por los narradores para evitar ambigüedad. Se presentarán ejemplos aleatorios de los fenómenos identificados como UNC, al tener como supuesto el hecho de que estos mecanismos son similares en cada uno de los grupos de estudio, aunque se distinguen mayormente en la frecuencia de aparición en los mismos.

Usos convencionales y no convencionales de los clíticos dativos en las narraciones de niños, preadolescentes y adolescentes

En cuanto al UC y UNC de los clíticos dativos, se observó que conforme avanzan en el grado escolar, existe una tendencia a utilizarlos de forma convencional en mayor porcentaje. En la Figura 2, se observa que al inicio de la educación primaria (1°P), el UNC de clíticos dativos corresponde al treinta y cinco por ciento del total de los clíticos registrados. En contraste, en las narraciones de sexto de primaria (6°P) dicho valor disminuye al doce por ciento. Asimismo, en el periodo comprendido entre sexto de primaria (6°P) a tercero de secundaria (3°S), se registra una ligera disminución, siendo un

nueve por ciento del total de clíticos dativos. Estos resultados evidencian una tendencia hacia un uso más cercano al de la gramática convencional conforme los participantes avanzan en edad y nivel educativo.

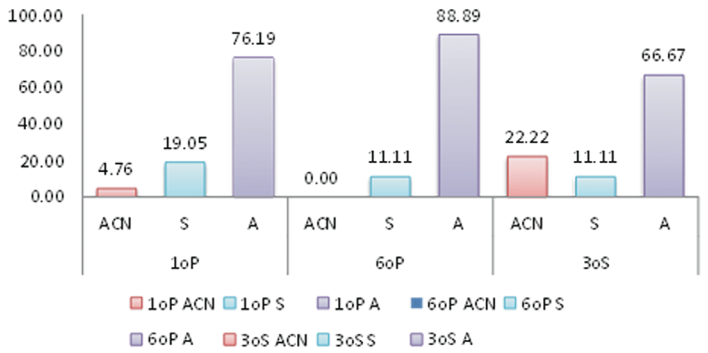
Figura 2. UC y UNC de los clíticos de dativo



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los fenómenos observados en los clíticos dativos con UNC, predomina el tipo A en todos los participantes. La Figura 3 muestra los porcentajes en que ocurre cada UNC registrado en las tres etapas de educación básicas analizadas: A se mantiene como el UNC más frecuente en los tres grados: 76.19 por ciento en primero de primaria (1°P); 88.89 por ciento en sexto de primaria (6°P), y 66.67 por ciento en tercero de secundaria (3°S). Por otro lado, el UNC de tipo S se presenta en un 19.05 por ciento dentro de las producciones de primero de primaria (1°P); en 11.11 por ciento en las narraciones de sexto de primaria (6°P), y en un 11.11 por ciento en tercero de secundaria (3°S), por lo que se puede decir que existe una disminución con el avance escolar.

Figura 3. UNC de los clíticos de dativo



Fuente: Elaboración propia.

En 9d, se ejemplifica un caso de S, en donde el narrador coloca un clítico acusativo cumpliendo la función de dativo. El narrador emplea el clítico "la" en lugar del dativo "le" requerido por el verbo "decir".

9. a. y luego la rana avienta {a} a la ranita
   b. y la rana- haciendo así, sacándole la lengua.
   c. la tortuga cachó a la ranota
   d. la tortuga {la} la estaba diciendo niño
   e. y la rana Ø feliz.

(Primero de primaria narrador: Ponchito)

En lo relativo al UNC de ACN, se registró un 4.76 por ciento de incidencia en los narradores de primero de primaria (1°P); 0 por ciento en los de sexto de primaria (6°P), y 22.22 por ciento en tercero de secundaria (3°S). Aunque este último valor sugiere un aumento, cabe destacar que solo se documentaron dos casos. En uno de ellos, el narrador corrige la frase nominal de una doble marcación de dativo, pasándolo de plural al singular, sin embargo, no modificó el clítico (10h):

10. a. y {dejaron sin} no vigilaron a la pequeña
    b. pero la más grande dio un gran salto
    c. para llegar a la balsa
    d. y así tirar a su pequeña amiga al agua.
    e. no se habían dado cuenta de esto
    f. {hasta que la} hasta que la tortuga se percató
    g. de que ya no estaba
    h. les avisó {a sus} a su dueño
    i. y todos se espantaron
    j. porque habían perdido a la rana pequeña.

(Tercero de secundaria narrador: Fausto)

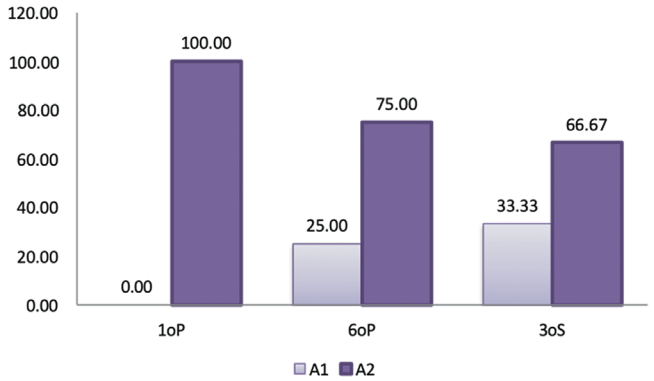
El segundo caso corresponde al ejemplo 11d, donde el clítico dativo singular "le" se emplea en una doble marcación de dativo, cuya segunda parte corresponde al pronombre "todos". El clítico esperado, por concordancia, sería el plural "les". La explicación radica en que el narrador podría haber hecho concordancia con el sujeto singular "ranita":

11. a. un día Ricardo recibió un regalo
    b. en el cual encontró a otra amiga
    c. y esa amiga era una ranita menor
    d. la ranita le causó mucha inquietud a todos
       a Tortu, a Cobu y Ricardo

(Tercero de secundaria narradora: Scarlett)

En relación con los tipos de ambigüedad presentes en el uso de los clíticos dativos, la Figura 4 evidencia que, en las narraciones de primero de primaria (1°P), solo se registraron casos de ambigüedad tipo A2, originados por competencia referencial.

Figura 4. Tipos de ambigüedad en clíticos de dativo



Fuente: Elaboración propia.

Un ejemplo se observa en 12, donde la secuencia comienza hablando de un "niño" que había recibido de regalo un gato y "otra rana" (12b); se deja saber que el personaje cuenta con otras mascotas y se hace alusión a un "perro", mencionado en la cláusula 12h. Entonces, el clítico dativo "le" ubicado en 12j, de acuerdo con el nivel de accesibilidad que le corresponde, parece hacer referencia a este último personaje. No obstante, al observar las láminas y al conocer la historia, podemos percatarnos de que no es el perro, sino la "otra rana" mencionada en 12b, a quien la rana mayor "le decía de cosas".

12. a. el papá del niño le regaló una mascota
    b. que era un gato y otra rana
    c. entonces él se sintió bien alegre
    d. porque él quería una mascota.
    e. significa
    f. que tiene otra mascota de colección
    g. para jugar con ellos
    h. entonces el perro se sentí cansado
    i. para dormir
    j. {todos e} la rana mayor le decía de cosas
    k. porque era horrible

l. entonces {le atacó una} le mordió una pata
m. entonces el perro lo vio
n. entonces el niño le dijo
o. que no volviera a hacer eso.

(Primero de primaria narradora: Ivana)

En sexto de primaria (6°P) existieron casos de ambigüedad tipo A1, como en 13, causada por la falta de introducción del referente o por la distancia referencial, aunque la mayoría de los casos correspondió al tipo A2 (75 %). Por su parte, en tercero de secundaria (3°S), el 33 por ciento de los casos fueron A2 y el 66 por ciento A2. Por su parte, en tercero de secundaria (3°S), el 33 por ciento de los casos fueron A2 y el 66 por ciento A2.

13. a. al parecer algo planeaba Frankie.
b. cuando de pronto Frankie aventó a la nueva tortuga
c. y se cayó
d. se golpeó
e. entonces Isaac le dijo
f. no lo vuelvas a hacer
g. o si no te castigaré
h. y esta vez sí va en serio
i. y todos se le quedaron viendo.
j. entonces {cuando iban a cuando iban a} cuando iban al pantano
k. Isaac hizo un bote para pasear
l. entonces Isaac le dijo a la rana

(Sexto de primaria narrador: Ángelo)

En 13e, se encuentra un clítico dativo "le" haciendo referencia a Frankie, codificado en 13b. Sabemos que es él porque en 13f Isaac solicita que no repita una acción, en este caso aventar a la nueva "tortuga". En 13i, se encuentra el clítico dativo "le" que, en tal contexto, parece hacer referencia a "Isaac" pues es quien lleva a cabo la acción de dirigirse a "Frankie"; es decir, que al momento de regañar a "Frankie" todos dirigen la mirada al niño. Sin embargo, en el cuento en imágenes se observa que cuando el niño se dirige a "Frankie", el perro y la tortuga tienen la mirada puesta en "Frankie" y no en el niño.

Finalmente, las muestras narrativas de tercero de secundaria (3°S) arrojaron un 33 por ciento de casos de A1; el mayor porcentaje recayó de vuelta en los casos de A2 con 66 por ciento. En 14f, el clítico dativo "le" resulta ambiguo debido a que no es posible saber a quién saca la lengua el personaje. Gracias a la ilustración 11 sabemos que "Simón" le saca la lengua a "Green" y no a "Sara".

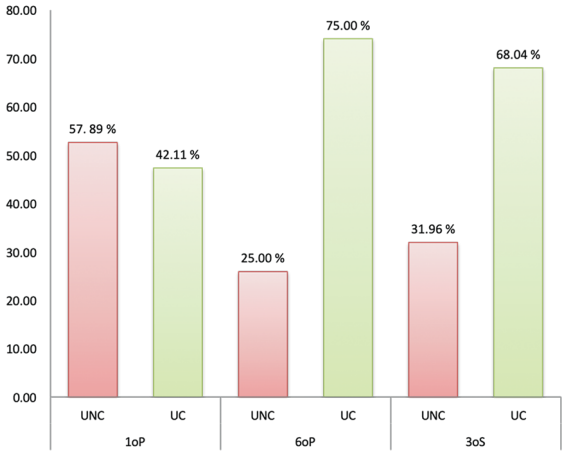
14. a. Green tenía miedo
    b. entonces Simón lo miró feo
    c. y con otra patada lo lanzó al agua.
    d. Sara se dio cuenta
    e. de lo que estaba haciendo
    f. Simón le sacó la lengua
    g. y dijo

(Tercero de secundaria narradora: Majo)

Usos convencionales y no convencionales de los clíticos acusativos en las narraciones de niños, preadolescentes y adolescentes

En términos generales, se observó una disminución en el porcentaje de UNC en la codificación de clíticos con función de acusativo entre el inicio (1°P) y al final (6°P) de la primaria, pasando de un 57 a un 25 por ciento, respectivamente. No obstante, se identificó un aumento durante el periodo comprendido entre el final de la educación primaria (6°P) y el final de la secundaria (3°S), donde se observó que hubo un alcance del 31 por ciento en los datos de este último grupo (Figura 5).

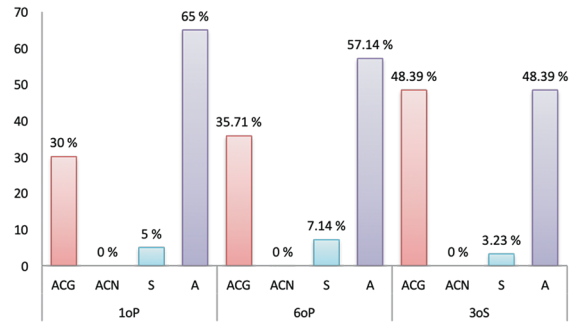
Figura 5. UNC y UC de los clíticos de acusativo



Fuente: Elaboración propia.

En las narraciones analizadas, sobresalen dos tipos de UNC en cada grado: concordancia de género (ACG) y de ambigüedad (A). Sin embargo, la proporción de ocurrencia de cada uno varió según el nivel educativo (Figura 6).

Figura 6. UNC de los clíticos acusativos



Fuente: Elaboración propia.

El fenómeno de concordancia de género mostró incremento conforme avanzó el nivel escolar: 30, 35.71 y 48.39 por ciento para primero de primaria,

sexto de primaria y tercero de secundaria, respectivamente. En el fragmento 15d, el clítico acusativo masculino "lo" se utiliza para referirse a la frase nominal "la rana mayor".

15. a. {todos e} la rana mayor le decía de cosas
    b. porque era horrible
    c. entonces {le atacó una} le mordió una pata
    d. entonces el perro lo vio
    e. entonces el niño le dijo
    f. que no volviera a hacer eso.

(Primero de primaria narradora: Ivana)

Por otro lado, en 16q, se observa un UNC de ACG mediante el uso del clítico acusativo femenino "la" (15q). Este fenómeno se explica por la asignación de nombres propios: a la mayor, el nombre "Rubén", que podría ser considerado masculino, y a la menor el nombre "Ariel", que podría ser utilizado para ambos géneros.

16. a. era una pequeña ranita Ariel.
    b. la rana mayor, Rubén, se desagradó mucho
    c. pues ya que sentía celos.
    d. {Ariel} Daniel dijo
    e. que les iba a presentar a la ranita
    f. la bajó
    g. para que jugaran con ella
    h. y dijo
    i. a ella la llamaremos Ariel
    j. todos debemos aceptarla
    k. porque está muy pequeña.
    l. todos quedaron fascinados
    m. excepto Rubén Ø
    n. porque era una rana más pequeña
    o. y {sen s se} se iba a sentir desplazado por ella.
    p. al ver Daniel

q. cómo Rubén la tomó de la patita
r. la regañó mucho
s. todos se enojaron con Rubén

(Tercero de secundaria narradora: Bianca)

En el análisis del uso de clíticos acusativos, también se identificaron algunos casos de UNC por sustitución. En específico, el grupo de primero de primaria produjo un 5 por ciento de emisiones con este fenómeno, el grupo de sexto de primaria un 7 por ciento y el de tercero de secundaria con una disminución al 3 por ciento. En el ejemplo 17f, ocurre el uso de un clítico de dativo en lugar de un clítico acusativo.

17. a. le dijo
b. ay como siempre aquí estas
c. ya mejor te debes de ir
d. y lo que hizo
e. fue
f. aventarle al río
g. y ya nunca la encontraron.

(Sexto de primaria narrador: Brenda)

Habrá que recordar, para la explicación del ejemplo anterior, que Cantero Sandoval (1979) afirma que el uso del clítico acusativo "le" en sustitución de algún acusativo tiene sus orígenes en Madrid y su uso se ha propagado en España. No obstante, con lo que respecta a la variante dialectal mexicana, este mismo autor sugiere que se distinguen "perfectamente" los usos de "lo(s)", "la(s)" con respecto de las formas de "le" y "les". Sustenta lo anterior citando a Lope Blanch (1953), quien explica que en México siempre se usa "lo" para el acusativo, ya que la forma "le" para este mismo caso se encuentra prácticamente ausente en nuestra variante dialectal.

En 18d, el clítico dativo singular le sustituye al acusativo "lo". En 17, el perro y la tortuga siguen a "Pablo", por lo que el clítico a utilizarse tendría que ser "lo": lo siguieron. Sin embargo, el narrador sustituye este por un clítico dativo, configurando un caso de leísmo.

18. a. un día fueron al lago
    b. Pablo se puso sus botas grandes un sombrero
    c. e hizo una espada de madera
    d. el perro y la tortuga le seguían
    e. y el sapo y la ranita iban sobre el caparazón de la tortuga.

(Tercero de secundaria narrador: Checo)

En cuanto a la ambigüedad pronominal, los porcentajes disminuyeron conforme el grado escolar: 65 por ciento en primero de primaria, 57 por ciento en sexto de primaria y 48 por ciento en tercero de secundaria. De forma similar a los casos de A con los clíticos dativos, los porcentajes más altos estuvieron concentrados en el tipo A2, donde la ambigüedad se da por la presencia de más de un personaje compitiendo por topicalidad. En 19, se observan dos casos de A1. El primero, en 19m, se trata de un clítico acusativo femenino, en el cual se expresa que los personajes comienzan a buscar a alguien. Sabemos, por las ilustraciones del cuento, que es a la rana pequeña a quien buscan, no obstante, dicho personaje no es enunciado sino en siete cláusulas atrás como un sujeto tácito; como frase léxica a una distancia referencial de nueve cláusulas.

19. a. La rana volvió a saltar al bote
    b. sin que la tortuga se diera cuenta.
    c. otra vez volvió a empujar a la rana
    d. y al oír
    e. cuando cayó al agua
    f. la tortuga giró
    g. y le trató de decir al niño
    h. lo que pasaba.
    i. al notarlo
    j. el niño se vio tan asustado
    k. el perro empezó a aullar de tristeza
    l. y la tortuga la veía con una cara de enojo.
    m. los cuatro empezaron a buscarla por todos lados
    n. pero no la encontraron

(Sexto de primaria narrador: Saúl)

Asimismo, en el ejemplo 20 se explica cómo el niño, llamado por el narrador "Juan", recibe una caja de regalo en cuyo interior había un "sapito". Además, explica que el "sapo grande" no se encontraba muy feliz con la llegada de la nueva mascota, por lo que existen, hasta ese momento en la narración, tres personajes masculinos. En 20, se observa un UNC del clítico acusativo "lo", ya que este resulta ambiguo al no quedar claro si el "sapo grande" miró a "Juan" o al "sapito".

20. a. Juan era un niño muy lindo,
    b. al que le encantaban los animales
    c. tenía como mascotas un perro, una tortuga y un sapo.
    d. pero un día encontró un regalo en su habitación
    e. era un sapo ∅ un sapito muy muy bonito
    f. que a todos les había encantado
    g. pero al sapo grande no le gustó mucho la idea,
    h. esta ranita era muy juguetona
    i. y a Juanito le gustaba mucho
    j. el sapo con recelo y odio lo vio
    k. él les dijo
    l. tendrán que cuidarlo
    m. como si fuera {sus} su hermanito
    n. es muy pequeño y todavía necesita de cuidados,
    o. el sapo con recelo lo miró
    p. y le dijo
    q. ¡claro lo voy a cuidar!

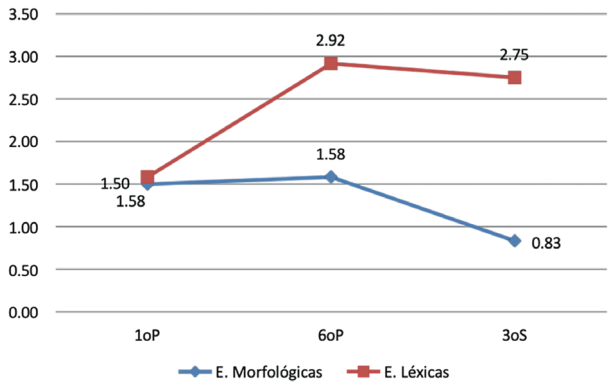
(Tercero de secundaria narradora: Cristina)

Estrategias para evitar ambigüedad

En lo que respecta al empleo de estrategias para evitar ambigüedad, el promedio de estrategias morfológicas fue similar en las muestras obtenidas en primero de primaria (1°P) y sexto de primaria (6°P). Se obtuvo un promedio de ítems distintos de 1.50 y 1.58, respectivamente, y disminuyó hacia tercero de secundaria (3°S), donde el promedio fue de 0.83. De forma contraria, el promedio de formas léxicas aumentó de 1.50 en primero de primaria (1°P)

a 2.92 en sexto de primaria (6°P), para después reducirse a 2.75 en tercero de secundaria (3°S) (Figura 7).

Figura 7. Estrategias para evitar ambigüedad



Fuente: Elaboración propia.

En las formas morfológicas, predominó el uso de diminutivos para referirse a la rana que el niño de la historia recibe (21a):

21. a. {y el} y la rana le mordió un pie a la otra ranita
    b. y el niño le dijo
    c. {que no} que no hiciera eso

(Primero de primaria narradora: Dulce Romina)

En cuanto a formas léxicas, prevaleció el uso de adjetivos calificativos y superlativos en los tres grados analizados. Se ofrece un ejemplo en 22.

22. a. un día {fueron} fueron a jugar al bosque.
    b. la tortuga llevaba a la rana mayor y a la rana menor en el caparazón.

(Sexto de primaria narrador: Sergio)

También se observó la utilización de nombres en las narraciones de sexto de primaria y tercero de secundaria. En sexto de primaria, tres de los narradores asignaron un nombre a al menos una de las ranas, mientras que en tercero de secundaria el cincuenta por ciento de los narradores utilizaron esta estrategia léxica, tal como se ejemplifica en 23.

23. a. su sapo {lla} llamado Pepe comenzó a sentir un poco de celos y envidia,
    b. porque Anthony jugaba con el pequeño sapo en todos lados y a todo momento.

(Tercero de secundaria narradora: Jessica)

En resumen, dentro de las 36 narraciones que conformaron el corpus de este trabajo, se registraron 243 clíticos acusativos y 224 clíticos dativos de tercera persona. En los clíticos dativos, predominó el UC desde primero de primaria (1°P) hasta tercero de secundaria (3°S), mientras que, en los clíticos acusativos, el UNC (uso no convencional) fue más frecuente al inicio de la educación básica (1°P), pero dio paso al uso convencional hacia tercero de secundaria.

Los resultados evidencian una tendencia hacia el uso convencional de clíticos conforme se avanza en el grado escolar, particularmente de los acusativos. Asimismo, se constató que los niños, preadolescentes y adolescentes emplean estrategias léxicas y morfológicas para diferenciar personajes con igual estatus protagónico. De igual modo, se confirmó que con mayor frecuencia recurren a estrategias léxicas (adjetivos calificativos, superlativos y nombres propios) y en menor medida a estrategias morfológicas (diminutivos y aumentativos), para evitar ambigüedad dentro de sus narraciones.

Conclusión

Con base en los resultados obtenidos, el análisis confirma una disminución progresiva en los porcentajes de usos no convencionales (UNC) de los clíticos dativos en las narraciones de niños, preadolescentes y adolescentes, con incidencias del 35, 12 y 9 por ciento, respectivamente. Estos datos evidencian

que el uso de dichos clíticos se torna más preciso y ajustado a la norma conforme avanza la educación básica. Esta sofisticación coincide con lo reportado en investigaciones previas (Aguilar, 2003; Aguilar, 2014; Guzmán Molina, 2010; González Girón, 2021).

De manera similar, se observó una disminución en el porcentaje de UNC en la codificación de clíticos con función de acusativo entre el inicio (1°P) y final (6°P) de la educación primaria. Sin embargo, entre el final de la primaria y el final de la secundaria (3°S), se registró un aumento atribuible principalmente a estrategias discursivas que preadolescentes y adolescentes utilizan para dotar de mayor estilismo a sus historias. En consecuencia, este incremento no representa un retroceso en el dominio del sistema de clíticos, sino la influencia de factores narrativos y estilísticos específicos.

En el caso de los clíticos dativos, los UNC vinculados con la ambigüedad destacan en las producciones de los tres grupos analizados. No obstante, los datos no sugieren un progreso sostenido: en primero de primaria (1°P), representaron el 77 por ciento de los casos; en sexto de primaria (6°P) aumentaron a un 83.3 por ciento, y en tercero de secundaria (3°S) disminuyeron al 75 por ciento. Como ocurre con el fenómeno de concordancia de género (ACG), la persistencia de A se explica en buena medida por las estrategias discursivas utilizadas por los estudiantes para recrear una atmósfera de cuento.

Contrario a lo esperado, la presencia de dos o más personajes con el mismo estatus protagónico compitiendo por topicalidad no constituye un factor determinante en la generación de ambigüedad. Factores como el género, la especie (en el caso específico del cuento *La Rana Celosa*, cuyas protagonistas son dos ranas) y la coincidencia de personajes en la misma escena o cadena de cláusulas resultan más relevantes para predecir la aparición de ambigüedad que el propio estatus de protagonismo.

Asimismo, el análisis evidencia que niños, preadolescentes y adolescentes recurren al uso de estrategias léxicas y morfológicas para diferenciar personajes con igual estatus protagónico. Entre las primeras, predominan los adjetivos calificativos, superlativos y nombres propios; entre las segundas, los diminutivos y aumentativos. Sin embargo, la existencia de dos o más personajes en competencia por topicalidad no juega un papel decisivo, al menos con base en los datos del presente estudio.

Los hallazgos aquí expuestos aportan, al campo de la lingüística aplicada y a los estudios de adquisición del lenguaje, una mirada significativa sobre el funcionamiento de los mecanismos de cohesión referencial en narraciones producidas por escolares de distintos niveles de educación básica. Esta contribución enriquece la comprensión de los aspectos lingüísticos que los niños desarrollan y refinan progresivamente durante la escolarización.

El análisis de un corpus de narraciones auténticas, como el que se presente en este trabajo, tiene el potencial de aportar a las prácticas educativas relacionadas con la enseñanza del español como lengua materna. Se constató que, incluso en etapas avanzadas de la educación básica, los estudiantes continúan desarrollando estrategias anafóricas para garantizar la cohesión en sus narraciones.

En este sentido, resulta esencial profundizar en la investigación sobre los mecanismos de cohesión empleados por narradores de distintas etapas escolares, dada su relevancia para la comprensión y producción de textos orales y escritos. Un aspecto pendiente es examinar el comportamiento de los UNC de clíticos dativos y acusativos en narraciones con personajes que no compartan características similares –a diferencia del cuento de *La Rana Celosa–,* así como contrastar si los fenómenos aquí encontrados se mantienen o varían en otros tipos de relatos. Asimismo, sería pertinente comparar los usos de estos recursos en narraciones orales y escritas con el fin de determinar si las estrategias anafóricas coinciden o difieren en ciertos aspectos, además de explorar su funcionamiento en distintos tipos de textos y narraciones.

En suma, los resultados podrían orientar el diseño de propuestas pedagógicas y materiales educativos que favorezcan el desarrollo cognitivo y metalingüístico de los estudiantes. Si bien los resultados que aquí se exponen tienen un carácter principalmente teórico, es innegable que, después del núcleo familiar, la escuela constituye el espacio en donde los estudiantes consolidan habilidades narrativas y, con ellas, las estrategias de cohesión discursiva. Potenciarlas en las distintas etapas formativas es esencial y los resultados del presente trabajo pueden contribuir como base teórica para la implementación de prácticas educativas efectivas. Esto a través de la enseñanza vinculada con el proceso natural de la adquisición del lenguaje (véase González Girón, 2021).

Agradecimientos al acompañamiento de Luisa Alarcón

El acompañamiento de la doctora Luisa Josefina Alarcón Neve constituyó un proceso que reconfiguró tanto nuestra formación académica como personal. La experiencia de realizar una investigación bajo su orientación experta nos permitió cultivar una perspectiva crítica y reflexiva sobre los fenómenos del lenguaje y a desarrollar una actitud de apertura constante hacia la complejidad de los datos. Su metodología pedagógica se caracterizó por formular preguntas que nos desafiaron constantemente a revisar los presupuestos teóricos de forma crítica, a buscar fundamentos sólidos para nuestras argumentaciones y a tener disposición para interpretar nuevos hallazgos.

La doctora Alarcón nos guió para comprender que las expresiones lingüísticas de los niños son una ventana hacia sus mundos internos de construcción de significados. Bajo su tutoría aprendimos a descifrar las implicaciones cognitivas que subyacen a cada evento comunicativo infantil. Con ello, observamos cómo estructuras aparentemente simples podían revelar procesos sofisticados de organización conceptual y construcción narrativa.

Esa compresión de los procesos lingüísticos nos motivó a reflexionar profundamente sobre la importancia de continuar trabajando como docentes e investigadoras comprometidas con la transformación de la educación. Las palabras de la doctora Alarcón nos impulsaron siempre a asumir un profundo compromiso con la educación para "hacer todo lo posible desde nuestra trinchera", con el fin de brindar una formación integral que nos permita capacitar a los estudiantes para convertirse en sujetos críticos y comunicativamente competentes. Asimismo, su visión nos orientó hacia la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos y socialmente transformadores donde cada uno de los estudiantes pueda desarrollarse plenamente.

Su orientación académica siempre estuvo acompañada de una extraordinaria generosidad humana que nos mostró que la excelencia académica no es incompatible con la humildad. Su ejemplo personal y profesional imprimió en nosotras que el verdadero conocimiento surge del diálogo respetuoso entre diferentes perspectivas teóricas. Su confianza en nuestras capacidades nos permitió desarrollar la autonomía necesaria para la práctica académica. Su paciencia y comprensión excepcionales crearon siempre una experiencia

de aprendizaje significativo y perdurable que, sin duda, deja huella en quienes hemos tenido el privilegio de formarnos bajo su dirección y acompañamiento.

Referencias

Aguilar, C. A. (2003). Análisis de frecuencias de construcciones anafóricas en narraciones infantiles. *Estudios de Lingüística Aplicada*, *22*, 33-43.

Aguilar, C. (2014). Había una vez un niño que tenía un sapo en un frasco: relaciones entre referencia y cohesión en narraciones infantiles. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 283-309). El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

Alarcón, L. J. (2012). *Estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones dentro de narraciones de escolares mexicanos* (Proyecto CB-2012-01 0183493). Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Alarcos Llorach, E. (1999). Los sustantivos personales. *Gramática de la Lengua Española* (pp. 70-77). Editorial Espasa-Calpe.

Auza, A., y Hess, K. (2013). Discusión: la mirada sociocultural en las prácticas narrativas de niños hispanohablantes. *Actualidades en Psicología*, *27*(15), 141-146.

Barrera, L., y Franca de B. L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Monte Ávila Editores Latinoamericanos.

Barriga, R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil "...un solecito calientote"*. El Colegio de México.

Bassols, M., y Torrent A. M. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Editorial Octaedro.

Berman, R., y Slobin, D. (Eds.). (1994). *Relative events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 657-664). Lawrence Erlbaum.

Brown, G., y Yule, G. (1983). The nature of reference in text and discourse. En G. Brown y G. Yule. *Discourse Analysis* (pp. 190-222). Cambridge University Press.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Editorial Ariel.

Cerezo, M. (1994). *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas.* Editorial Octaedro.

Craig, G. J., y Baucum, D. (1999). *Desarrollo psicológico*. Person Education.

Givón, T. (1983). Topic continuity in discourse: An introduction. En *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study* (pp. 3-41). John Benjamins Publishing Company.

González Girón, L. V. (2021). *Relaciones anafóricas en el discurso narrativo de niños barranquilleros* (Tesis de Licenciatura, Universidad del Atlántico). https://hdl.handle.net/20.500.12834/2050

González, R. (Coord.). (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Granados Vázquez, J. L. (1999). *Adquisición temprana del clítico de objeto en español* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro).

Guzmán Molina, G. (2010). *Relaciones anafóricas en el discurso narrativo de preadolescentes y adolescentes* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro).

Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Editorial Longman Press.

Hickman, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. En P. Fletcher and B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of Child Language* (pp. 194-218). Basil Blackwell.

Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the deveplopment of language production. En W. Deutsch (Ed.), *The Child's Construction of Language* (pp. 121-147). Academic Press.

Mayer, M., y Mayer, M. (1975). *One frog too many*. Puffin Pied Piper.

Nippold, M. A. (2007). *Later Language Deveplopment*. Pro Ed.

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

Shum, G. (1993). *El pronombre en el lenguaje formal del niño*. Universidad Complutense de Madrid.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PAR ADVERBIAL *SOLO-SOLAMENTE*

Lorena Yadira Medina Gómez

En español, el adverbio ha sido estudiado ampliamente en todos los niveles de la lengua. No obstante, el análisis de los adverbios en par (adjetivo adverbializado y adverbio con terminación "-mente") es reciente. Este análisis da cuenta del comportamiento funcional-sintáctico, semántico-pragmático y prosódico del par adverbial *solo-solamente*, pues se observa que, a nivel funcional, es un operador de foco que sintácticamente puede alcanzar a cualquier elemento de la estructura lingüística. A nivel de significado, es de carácter polisémico, pues activa dos valores: semántico y pragmático. Prosódicamente, se advierte que los hablantes modifican sus entonaciones, cuyos movimientos melódicos se correlacionan con dichos valores. En el sentido pragmático, además del matiz (atenuación e intensificación), se añade que el hablante induce la activación de interpretaciones valorativas del tipo: poco es bueno o mucho es malo; y que, en el plano ilocutivo, la matización puede estar relacionada a la vertiente social del acto comunicativo, es decir, con la cortesía o la descortesía.

En cuanto a la recopilación de ejemplos, todos ellos se han extraído de dos corpus representativos del español de México por albergar una gran variedad discursiva y ser considerados análogos: el Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (CSCM) (Butragueño y Lastra, 2011) y el Corpus del Habla de Monterrey (CHDM) (Rodríguez, Flores y Pérez, 2012), ambos pertenecientes al Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América (PRESEEA).

Introducción

El proyecto de investigación doctoral, que se llevó a cabo con la doctora Luisa Josefina Alarcón Neve, surge de la necesidad de conocer el comportamiento del par adverbial *solo-solamente* en el español de México, debido a la investigación previa que se realizó con la doctora Alarcón en la maestría: "Comparación del uso de adverbios de modo, portadores de semántica adverbial, en distintos registros del español de México". En el proyecto se analizaron quince adverbios en par, es decir, la forma corta y la forma larga:[1] *rápido-rápidamente*, *lento-lentamente*, etcétera. Con este bagaje lingüístico, se advirtió que el par adverbial *solo-solamente* no sigue el patrón de comportamiento visto en los quince pares adverbiales anteriores: adjuntos libres adverbiales (1), frases adverbiales (2), locuciones adverbiales (3), modificadores de adjetivos (4), modificadores de predicado (5), complemento predicativo (6), entre otros;[2] sino que desempeñaba una función distinta a nivel gramatical, semántico, sintáctico, pragmático e incluso, prosódico. Esto hace patente la necesidad de profundizar en el estudio de *solo-solamente*.

1. [...] me pareció preferible resumir, **rápidamente**, en unas cuantas páginas [...]
2. [...] me fui con él / así de **rápido**.
3. [...] la gente nos vemos sufrir **a diario** // una vida donde / no tenemos / pues realmente las cosas que necesitamos / [...]
4. [...] tratándose de obras **directamente** relacionadas.
5. [...] en ese sentido yo creo que / yo sí crecí más **rápido** // y ella ahorita esta / [...]
6. [...] trataba de estar más / más [**tranquilo**].

1 En este documento, se identifica al adjetivo adverbializado como adverbio corto y al adverbio con terminación -mente como adverbio largo.

2 Para profundizar en los hallazgos de este estudio, recúrrase a Alarcón, Luisa Josefina; Medina, Lorena y Rodríguez, Ignacio. (2015). Preferencias de uso de adverbios de manera cortos y largos en distintos registros del español de México. En Velázquez, E. P. y Rodríguez Sánchez, I. (Eds.), *Estudios de Lingüística Funcional*. (pp. 197-222). México: Universidad Autónoma de Querétaro.

La observación sistemática del corpus y la revisión de la literatura especializada hace patente que, en el español de México, el par adverbial *solo-solamente* es un operador de foco (Ferrari, Giammatteo y Albano, 2011, p. 30), ya que es un elemento que opera sobre otro elemento (al que convierte en foco),[3] de ahí su título de operador. No obstante, se percibe que este par adverbial porta dos valores de manera simultánea: uno semántico y otro pragmático; significados que aparentemente se relacionan con la entonación que los hablantes suministran a sus enunciaciones orales. Además, se observa una activación de interpretaciones valorativas de tipo escalar, en las que "poco" podría ser bueno o malo, o, a la inversa, "mucho" podría ser bueno o malo. Estas interpretaciones podrían relacionarse a la vertiente social del acto comunicativo: la cortesía o la descortesía.

En el ejemplo 7, el operador de foco dirige la atención al complemento adverbial cuantitativo de la cláusula, donde se activa un valor semántico de unicidad: "solo eso costó", un matiz pragmático de atenuación: "10 millones de pesos" (lo que hace referencia a que es poco) y, al mismo tiempo, se abre una escala donde podría darse una interpretación de que "poco" es bueno (7a y b).

7. a. La reforestación de la glorieta costó **solo** *10 millones de pesos*.
   b. La reforestación de la glorieta costó **solamente** *10 millones de pesos*.

Aunque, hasta el 2013 –tiempo en el que se inició el doctorado–, existía un amplio número de investigaciones que estudiaban el adverbio, no se encontraron estudios que analizaran al par adverbial *solo-solamente* de manera amplia y consistente, puesto que la mayoría de ellos se enfocaba en el plano semántico y no en el pragmático. Además, el análisis de enunciaciones cotidianas o en contextos reales era importante para observar la matización y, en un momento dado, la entonación que el hablante imprimía al usar cualquier elemento del par adverbial *solo-solamente*.

La equivalencia funcional entre *solo* y *solamente* permite que se trabaje con ambas formas, indistintamente, debido a la conmutabilidad que entre ellas existe; es decir, debido al hecho de que *solo* puede ser sustituido por *solamente* –y viceversa–, como se aprecia en 7a y b.

3 En los ejemplos, el operador de foco se mostrará en **negrita** y el foco en *cursiva*.

Ante tal constatación, el objetivo del proyecto –desde una perspectiva funcional-sintáctica, semántico-pragmática y prosódica– fue observar a profundidad el comportamiento de estos elementos en todos aquellos rubros. De ahí la propuesta de confirmar y evidenciar el comportamiento de dicho par adverbial.

Desarrollo

Estado de la cuestión

El análisis del adverbio, como categoría gramatical en español, es extenso y complejo. Esto se debe a las múltiples funciones que desempeña, además de la dualidad de formas que con frecuencia cumplen dichas funciones.

Semánticamente, algunos autores argumentan que el par adverbial *solo-solamente* puede asociarse a significados de "unicidad" –cuando se hace referencia a un único ente o única forma de ser en el universo (8)–, de "restricción" o de "exclusión", de acuerdo con la imposición de la perspectiva del enunciador (9) (Anscombre y Ducrot, 1994; Ferrari, Giammatteo y Albano, 2011; Fuentes, 2009; Gutiérrez, 2008; Hummel, 2012; Lara, 2011; Martínez, 2006; RAE y ASALE, 2010; Seco, 2002), por lo que estos elementos son de carácter polisémico.

8. [Informante explica el uso de los sarcófagos][4] (CHDM)[5]
   I: el sarcófago / que supuestamente está ahí / que lo robaron / el sarcófago siempre permaneció / supuestamente siempre permaneció vacío / nunca tuvo ningún cuerpo // era para los iniciados / ahí los preparaban // los metían varios días y él tenía que despegar / tenía que preguntar / tenía que ponerse en contacto con los ángeles // ya no con dios porque la biblia misma te dice / el que ve a dios / morirá / nadie puede ver / puede ver a dios directamente // **solamente** Jesucristo que estaba capacitado porque él / él venía de donde / estaba dios / él trabajó junto con dios cuando se creó todo //

4 Los ejemplos fueron extraídos tal como se hallaron en el corpus; no obstante, en la parte inicial se proporciona entre corchetes el contexto discursivo del evento para su fácil comprensión.

5 Cada corpus se identifica con las siglas entre paréntesis: Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (CSCM) y Corpus del Habla de Monterrey (CHDM).

9. [Informante dice por qué acude a misa] (CHDM)
   I: pero / o sea / por ejemplo si voy a misa no es con // o sea como que / a eso / como que
   E: a criticar
   I: a n / no no / o sea / voy a misa **solamente** para estar con dios sea es
   E: ya
   I: o sea / para estar más cerca de dios no / no así de que / ¡ay! voy porque tengo que es / que escuchar al padre

Funcionalmente, estos adverbios han sido clasificados como "operadores de foco"[6] (Gutiérrez, 2008, p. 378), "marcadores de foco evaluativos" (Hummel, 2012, p. 145) o "marcadores de foco" (Gutiérrez, 2010: 628). Su función es resaltar, enfatizar o hacer a una entidad más prominente dentro del discurso "The adverb *only,* [...] is called a focus adverb, because it requires a focus constituent in its environment" (Hoeksema y Zwarts, 1991, p. 52). El elemento focalizado es reconocido como foco y, sintácticamente, es localizado bajo el dominio o el alcance del operador de foco.[7] Tanto en 10 como en 11, el elemento adverbial alcanza y focaliza a un elemento de la cláusula.

10. **Solo** *a los seis años* hay madurez suficiente para escribir. (CSCM)
11. [...] yo creo que **solamente** *así* nos pudo sacar adelante. (CSCM)

Veliz (2010) menciona que Ladd (1979) clasifica al foco en amplio o estrecho, mientras que Face (2002) y Gutiérrez (2008) lo categorizan como informativo y contrastivo.[8] Si bien el significante es distinto, el significado es equivalente. El "foco amplio" distingue la información nueva de la información dada (*cf.* Gutiérrez, 2008, p. 377), mientras que el "foco estrecho" resalta un elemento específico de entre un número posible de alternativas (*cf.* Gutiérrez, 2008, p. 376). Parece ser que el "foco estrecho" está más relacionado con el par adver-

6 Este término es el empleado en esta investigación.

7 Para profundizar en los hallazgos de este estudio, recúrrase a Medina Gómez, Lorena y Alarcón Neve, Luisa Josefina. (2017). Descriptive and functional analysis of the *solo-solamente* adverbial pair in spoken Mexican Spanish. *Linguistik Aktuell/Linguistics Today, 202*. En Hummel, M. y Varela, S. (Eds.), (287-303).

8 Los términos *amplio* y *estrecho* son los empleados en este estudio.

bial *solo-solamente*, con valor de exclusividad, dado que "los focos contrastivos [...] tienen la propiedad de aparecer con un 'operador de foco', que típicamente es un elemento adverbial que implica exclusividad o exhaustividad" (Gutiérrez, 2008, p. 378). En 12a el foco es amplio porque focaliza a toda la cláusula, mientras que en 12b es estrecho porque focaliza a un elemento, en este caso, al objeto directo.

12. a. Solo *tengo un peso*.
    b. Tengo solo *un peso*.

Asimismo, Ferrari *et al*. (2011) hacen una clasificación de los adverbios de foco entre los que figura el par adverbial *solo-solamente*. Los autores los identifican como "focalizadores de exclusión". Además del significado de "exclusión", también reconocen un significado extralingüístico de tipo valorativo, el cual revela el lugar que la enunciación ocupa en el emisor. Asimismo, observan que estos elementos conllevan dos aspectos importantes, como son la escalaridad y la gradualidad.

Por último, Hummel (2012) enmarca a estos elementos dentro del grupo de los "marcadores de enfoque valorativos", dado que ejercen dos funciones al mismo tiempo: por un lado, disminuyen; por otro, focalizan. También considera que su significado es conceptual restrictivo y que la función que ejercen se da a través de la sintaxis.

Metodología

Características de los corpus CSCM y CHDM

El proyecto de investigación utiliza dos corpus representativos del español de México: el Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (CSCM) (Butragueño y Lastra, 2011) y el Corpus del Habla de Monterrey (CHDM) (Rodríguez, Flores y Pérez, 2012). Ambos pertenecen a un proyecto mayor, denominado Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América (PRESEEA), cuyo objetivo es hacer una recopilación de variantes orales del español de diferentes ciudades de España y del continente americano (*cf*. Rodríguez, Flores y Pérez, 2012).

Tanto el CSCM como el CHDM representan el habla oral de dos de las ciudades más importantes de la República Mexicana. El primero preserva el habla de la Ciudad de México y el segundo, el habla de Monterrey. Ambos guardan los mismos estándares y la misma metodología; por ello, se consideraron análogos en esta investigación. Se extrajeron todos los ejemplos y se observó el comportamiento funcional, sintáctico, semántico y pragmático. El análisis prosódico solo se logró con los ejemplos del CHDM, porque los audios tenían mejor nitidez que los de CSCM.

Recopilación de los datos

Para el análisis funcional, sintáctico, semántico y pragmático se utilizaron 283 ejemplos, todos ellos encontrados tanto en el Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México como en el Corpus del Habla de Monterrey, los cuales se describen en el apartado anterior. De 283 casos, 177 de ellos (equivalentes al 63 por ciento) fueron cortos y 106 (37 por ciento) fueron largos (Tabla 1). No se hace distinción entre corpus dado que son análogos, de ahí que se eligieran para este análisis.

Tabla 1. Distribución de los ejemplos encontrados en los corpus

Cortos	Largos	Total
106	177	283

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, es importante mencionar que únicamente se tomaron en consideración aquellos ejemplos en los que *solo* o *solamente* apareció sin combinación; es decir, sin construcción tipo: no solo... sino, no solo... sino también o solo-solamente que. Esto se debe a que los valores semánticos que se activan con estas combinaciones son de *inclusión* para las dos primeras y de *condición* para la tercera. Dichos usos quedaron fuera de esta investigación por ser frases conjuntivas correlativas.

En lo que respecta al análisis prosódico, solo se trabajó con el audio de 88 ejemplos de CHDM, debido a que los audios del CSCM carecieron de calidad

auditiva, pues los sonidos naturales del medio ambiente (perros ladrando, sonidos de carros, terceras personas hablando, entre otros) se traslaparon con las enunciaciones de los hablantes entrevistados.

Características de los programas para el análisis prosódico

Para el análisis prosódico se utilizaron dos programas: Audacity (en línea), para extraer los fragmentos discursivos orales que contenían los adverbios en cada una de las entrevistas; y Praat, versión 5.3.42 (Boersma y Weenink, 2013), para analizar las representaciones acústicas del enunciado. Dicho programa permitió extraer datos de voz como el tono, la intensidad, los formantes, etcétera.

Después, las enunciaciones se segmentaron y se etiquetaron de acuerdo con dos modelos: el Modelo Métrico-Autosegmental de notación prosódica (AM), propuesto por Pierrehumbert en 1980 (Hualde, 2003), y el sistema de transcripción prosódica Sp-ToBI (Spanish-Tones and Break Indices), que se derivó del AM (Sosa, 2003 y Estebas y Prieto, 2008). El AM ha sido una herramienta valiosa para el estudio de la entonación porque proporciona un andamiaje teórico para analizar la prosodia de una lengua. "El objetivo del modelo es la identificación de los elementos contrastivos del sistema entonativo, cuya combinación produce los contornos melódicos" (Hualde, 2003, p. 155), y el Sp-ToBI es un sistema de transcripción prosódica constituido por un conjunto de convenciones, cuyo propósito es ofrecer transcripciones sistemáticas de la prosodia del español (*cf*. Sosa, 2003, p. 188).

Como dato adicional, es importante mencionar que, inicialmente, el AM y el Sp-ToBI fueron creados para el análisis entonativo del inglés, pero dado su alto empleo, se ha utilizado para el análisis entonativo de otras lenguas. Como ejemplos para el ToBI se encuentran el koreano (K-ToBI), el alemán (G-ToBI), el griego (Gr-ToBI), el japones (J-ToBI), el español (Sp-ToBI), entre otras.

Resultados

Función y posición sintáctica de solo-solamente

En cuanto a su función, se corrobora que el par adverbial *solo-solamente*, desde la perspectiva de la estructura informativa, es un operador de foco porque su tarea principal es la de focalizar para identificar, restringir o excluir

a un elemento específico dentro de un conjunto de posibles alternativas (*cf.* Ferrari *et al*., 2011; Gutiérrez, 2008; Gutiérrez, 2010; Hummel, 2012). En el ejemplo 13a y b, *solo-solamente* focaliza a *Pedro* como único ente obligado en el evento de rendirse; se implica que ningún otro ente lo hizo. En contraste, en el ejemplo 14a y b, *solo-solamente* focaliza el evento; es decir, rendirse es lo único que hizo Pedro (no corrió, no se defendió, etcétera). Asimismo, se confirma la conmutabilidad entre *solo* y *solamente*, pues el sentido no cambia.

13. a. **Solo** *Pedro* se rindió.
    b. **Solamente** *Pedro* se rindió.
14. a. Pedro **solo** *se rindió*. (Gutiérrez, 2008, p. 378)
    b. Pedro **solamente** *se rindió*.

Es evidente, por consiguiente, que de acuerdo con la posición sintáctica, la interpretación de ambos ejemplos es diferente debido al alcance focal que *solo-solamente* tiene sobre cada una de las estructuras lingüísticas. Por ende, la posición sintáctica que los elementos en análisis ocupan es variable, dado que pueden aparecer al inicio, en medio o al final de la cláusula (depende del elemento al que focalicen). Los datos evidencian que ambos operadores de foco enfatizan cláusulas, no obstante, la focalización de argumentos, adjuntos y frases también son frecuentes (García Miguel, 1995, pp. 20-21; Ferrari *et al*., 2011, p. 33).

Valores semánticos y pragmáticos de solo-solamente

Los resultados del análisis semántico son consistentes con lo que otros autores han comentado respecto a que el par adverbial *solo-solamente* expresa "unicidad", "restricción" o "exclusión" (Ferrari, Giammatteo y Albano, 2011, p. 30). En 15, la informante aclara que la Universidad "*solamente* se dedica a hacer investigación" y no a otra cosa, puesto que opciones supondrían hacer publicidad, obtener lucro, etcétera, como bien se menciona en el mismo ejemplo. Algo similar ocurre en 16, donde se focaliza que "*solamente* ellos" –o, al menos, no todos los presentes– entienden el dialecto.

15. La Universidad Autónoma de Nuevo León es una institución educativa que no persigue fines de lucro, dedicado **solamente** *a la investigación.* (CHDM)

16. Los oyes hablando en un dialecto que **solamente** *ellos* entienden. (CHDM)

A dicho valor semántico se añade, en segundo lugar y de manera muy relevante, el valor pragmático de matizador. En los siguientes ejemplos, se observa que *solo* denota "unicidad" como valor primario, no obstante, en el evento al que se alude, la entrevistadora minimiza su indiscreción al haber divulgado que la informante se casaría, de manera que dicho valor es una parte de lo que el adverbio transmite en este contexto. En paralelo a él, surge un valor estratégico de atenuación (17).

17. [Entrevistadora e informante comentan sobre la boda de la informante] (CSCM)
E: ¿cómo para cuándo? // [yo que me dediqué]
I: [no sé]
E: a d- / a divulgar a todo mundo que [ya tú te ibas a ca- / (risa)]
I: [no / vas a ver / ¿eh?]
E: pero yo **sólo** *le conté a H*
I: pero [ya lo sabe todo el mundo]

Algo parecido sucede en el ejemplo 18: *solo* hace prominente el valor primario de restricción; pero, en paralelo, se activa un valor estratégico de intensificación.

18. [Informante ejemplifica con una experiencia el excesivo costo de los medicamentos] (CSCM)
I: [y hay algunos] / y hay algunos que valen / ¡¡ciento y pico!!
E: ihh
I: y no creas que traen muchas pastillas
E: sí / unas [cuatro / ¿no? (risa)]
I: [traen dieciséis / no] /// la habitualmente eh <~eh:> la mayoría // mínimo traen diez /// eh <~eh:>/ un promedio de dieciséis / y otras traen veinte exagerando / no traen más
E: ¡sí!/ yo el otro día mm // no me acuerdo qué me enfermé / y me

recetaron un antibiótico bastante fuerte / y venían **sólo** ¡*dos pastillas*! en el / en la cajita y costaba trescientos pesos / la medicina // mmhh / dije «híjole»

Matización: atenuación e intensificación

Conforme a Briz (2012, p. 37), la atenuación es un hecho lingüístico y pragmático que "responde a un conjunto de recursos verbales y no verbales con los que se minimiza estratégicamente" el impacto comunicativo de un enunciado. Dicho conjunto de recursos abarca, en lo verbal, tanto el significado explícito como el implícito y, en lo no verbal, un variado abanico de mecanismos, como exclamaciones, risas, entonaciones, etcétera.

A nivel pragmático, la atenuación busca menguar el posible efecto negativo de lo dicho y resguardar la imagen tanto del que escucha como del que enuncia (*cf*. Cestero *et al.*, 2014, p. 296; Cestero y Rodríguez, 2014, p. 2). De este modo, permite que tal efecto negativo no incomode, hiera o moleste al interlocutor. No obstante, con la atenuación no solo se busca que el mensaje llegue de forma sutil, sino que, al mismo tiempo, la emisión de dicho mensaje no sea percibida como proferida violentamente por el hablante. La atenuación previene o repara el posible efecto negativo de lo expresado, de manera bidireccional.

La intensificación, por el contrario, busca un efecto comunicativo opuesto: el de magnificar el valor expresivo de lo comunicado. De este modo, cuando se intensifican contenidos considerados negativos, el hablante no pretende menguar las posibles consecuencias de lo dicho ni salvaguardar la imagen de su interlocutor, sino todo lo contrario: da a conocer su disconformidad, desacuerdo o inaceptabilidad sobre algo.

En la medida en que la intensificación tenga como finalidad evidenciar una situación con la que no se está conforme, se otorga énfasis al discurso, lo que permite que tales contenidos adquieran mayor relevancia en la interacción. Por esta vía, puede buscarse que el interlocutor alcance el significado que el emisor pretende transmitir y coincida con él en la gravedad de la situación. Así, la empatía –en lugar de la imagen– es lo que el emisor procura, no obstante, es un hecho que, si se gana la empatía, la imagen quedará probablemente salvaguardada.

El primer ámbito en que *solo-solamente* puede actuar como elemento matizador es en el significado. Mediante este uso estratégico, el operador orienta el contenido de manera que un evento o su resultado se perciban como poco importantes (atenuación) o, por el contrario, muy relevantes (intensificación). A través de estas lecturas, el hablante induce la activación de interpretaciones valorativas del tipo: poco es bueno o poco es malo. Es decir, más allá del valor objetivo del significado de lo "poco", la aparición del adverbio en determinadas situaciones comunicativas actúa como detonante del surgimiento de efectos contextuales específicos que valoran ese "ser poco" como algo bueno o algo malo.

Se podría pensar que la función atenuadora es la más natural de *solo-solamente*, dado su contenido semántico. De este modo, cuando se expresa algún significado en el que lo mucho es malo, la presencia del par adverbial activa un valor escalar interpretado como poco es bueno, lo que remite a la parte baja de una escala. Para lograr esta conceptualización escalar, el operador, con ayuda del foco y del contexto, guía la interpretación del discurso.

En el ejemplo 19 el informante narra una experiencia en la que estuvo en peligro de muerte. A través del uso de *solo* revela que, según su percepción, el herirse los pies fue algo insignificante en comparación con lo que pudo haber sufrido, pues, según explica, caían muros enteros, escombro, vidrios y había que saltar descalzo. De hecho, en este sentido son especialmente reveladores tanto la apertura de la cláusula con el adverbio *afortunadamente* como el uso del diminutivo "poquito". Es decir, ante la expectativa de lo mucho (malo) que podría haber ocurrido, se evalúa de manera atenuada, por medio del adverbio *solo*, lo que introduce un elemento antiorientado en que lo poco se interpreta como bueno.

19. [Informante cuenta su experiencia en el terremoto de 1985 en la ciudad de México] (CSCM)
I: y me voy a la / a tientas a la escalera y ca- / y había otros tratando de abrirla / y no podían por lo mismo / total entre todos la abrimos y caían muros / y caían / vidrios / llovía así / aquí así caían caían caían / entonces queríamos salir / y pos no nos aniba- / animábamos
E: mjm
I: porque / moviéndose todo y cayendo / escombro

E: ¿pedazos muy grandes?
I: muros completos / total ya le / se para / y este / y descanso obviamente / justo me puse un pantalón / y bajar la escalera / y como se había roto / y había quedado la escalera / pues a lo mejor a la altura de la / teja / no sé
E: mjm
I: pos había que saltar <risas = «I»/> / pos a saltar descalzo / sobre vidrios y escombro
E: ¡agh!
I: afortunadamente **sólo** *me herí poquito en los pies*
E: mjm
I: con los vidrios / y ya me fui a / a Reforma / contemplar aquello ahí / pesado / tremendo

Asimismo, el par adverbial *solo-solamente* puede propiciar un efecto pragmático de intensificación. Cuando lo esperable, lo deseable o lo bueno desde la perspectiva del hablante es que algo sea mucho, la introducción de *solo-solamente* intensifica la negatividad de lo poco o lo pequeño, nuevamente con la importante presencia del factor de contra expectativa y el carácter antiorientado del contenido introducido por el adverbio.

En el ejemplo 20 se observa cómo el informante esperaba que, si el costo de una caja de pastillas es elevado, el contenido fuera mayor a dos unidades. Se puede apreciar que, de la mano de la contra expectativa sobre una cantidad mayor, vuelve a aparecer la disconformidad intensificadora de lo poco.

20. [Informante ejemplifica con una experiencia el excesivo costo de los medicamentos] (CSCM)
E: ¡sí!/ yo el otro día mm// no me acuerdo qué me enfermé/ y me recetaron un antibiótico bastante fuerte/ y venían **sólo** ¡*dos pastillas*! en el/ en la cajita y costaba trescientos pesos/ la medicina// mmhh/ dije «híjole»
I: sí/// no pues <~pus> sí hay medicamentos que te vale doscientos y pico/ una sola ampolleta
E: [mh]
I: [nada más]/ y párale de contar
E: híjole

En el ejemplo 21 se percibe que la expectativa del informante era que todos los invitados comieran pulpos, pero de diez personas, solo dos lo hicieron, y esa implicación se rescata del entorno cognoscitivo compartido del que gozan los interlocutores. De esta forma, si se cocina algo para alguien en una reunión, lo esperado es que los invitados coman lo que se preparó para ellos, hecho que no sucede en este caso. De ahí el deseo del hablante de mostrar su contrariedad con la situación, que lo lleva a intensificar lo poco; es decir, al hecho objetivo de que dos de las diez personas comieron pulpo se añade la matización intensificadora de que fueron solamente dos quienes lo hicieron. Queda claro que, frente a la expectativa de lo mucho, lo poco se considera claramente negativo.

21. [Informante cuenta su experiencia con invitados cuando cocinó pulpos] (CHDM)
E: nunca me le he perdonado / una vez que los invité a cenar a tu casa / y di pulpos / de diez gentes / **solamente** *dos* / comieron los pulpos los demás me lo dejaron /entre ellos mi comadre / ¡inculta analfabeta! no te puedo decir porque sí sabes leer <risas = «todos» /> /

Es importante hacer notar que, aunque aparezcan en el discurso otros elementos que apoyen la matización, la presencia de *solo-solamente* resulta indispensable para guiar la interpretación, pues si este se elide, la atenuación o la intensificación se pierden y queda una narración de los hechos. Esta es la razón y la evidencia por la que, pragmáticamente, se sostiene que *solo-solamente* actúa, en un significativo porcentaje de sus apariciones, como matizador.[9] Con lo anterior –en función de las distinciones establecidas tras un meticuloso análisis de los corpus–, se encontró que, de 283 ejemplos, 198 portan el significado base de unicidad, restricción o exclusividad (126 cortos y 72 largos) y 85 (56 cortos y 29 largos) –además del significado base–, portan alguna variante de matización pragmática (Tabla 2).

9 Para profundizar en los hallazgos de este estudio, recúrrase a Medina Gómez, Lorena y Fernández García, Francisco. (2018). Análisis del par adverbial solo-solamente como matizador pragmático-discursivo en el español de México. *Oralia. Análisis del discurso oral, 21*(1), 63-86.

Tabla 2. Distribución del par adverbial
con valor semántico y valor pragmático

Solo		Solamente		Subtotal		Total
Semántico	Pragmático	Semántico	Pragmático	Semántico	Pragmático	283
121	56	77	29	198	85	

Fuente: Elaboración propia.

Comportamiento prosódico de solo-solamente

Para realizar el análisis prosódico, como ya se explicó con anterioridad, se utilizaron varias herramientas con las que fue posible observar la curva melódica que el par adverbial *solo-solamente* realiza cuando alude a la semántica de "unicidad", "restricción" o "exclusión". Así como cuando ejerce una función estratégica de matización, sea de naturaleza atenuadora o intensificadora, pues se advierte que el hablante modifica el tono cuando utiliza estos elementos vinculados al valor pragmático.

Con el fin de precisar las diferencias fonológicas, se generaron tres categorías en el etiquetaje (Estebas y Prieto, 2008). La primera corresponde a los tonos considerados sostenidos, que se caracterizan por una realización plana en la parte alta del campo tonal; dicho comportamiento se etiquetó como H*. En la segunda categoría, se agruparon los tonos ascendentes, que muestran una subida de la curva melódica (que puede coincidir o no con la sílaba tónica), aquí se incluyen los bitonos L+H* y L+>H*. Por último, se consideran tonos descendentes a los movimientos que muestran una caída del tono, estos se hallan representados con el bitono H+L*. Para los tonos de juntura intermedia, se conservaron las etiquetas: H-, M- o L- y para los tonos de juntura terminal: H% y L%.

Por último, las medidas de los contornos melódicos, tanto del operador de foco como del foco, se presentan en semitonos (st), con el fin de determinar el promedio de ascenso o descenso de la curva melódica y así contar con una descripción cuantitativa y cualitativa. La diferencia entre un movimiento ascendente o descendente se estableció por medio de un umbral de 1.5 semitonos (Pamies, Fernández, Martínez, Ortega y Amorós, 2002).

Por otro lado, en cuanto al adverbio largo, es necesario aclarar que, a pesar de la gran discusión existente entre si debe tomarse el acento del adjetivo

base o el acento del afijo "–mente" como el principal, en este análisis se toma el acento del adjetivo adverbializado por considerarlo el núcleo de compuesto (*cf*. Kaul de Marlangeon, 2002).

En lo que se refiere al valor semántico o pragmático se determinó, bajo análisis previo, qué tipo de significado portaba cada uno de los ejemplos. De esta manera, se observó si la configuración melódica del operador y de su foco se correlacionaban con dichos valores. Los resultados muestran que el comportamiento prosódico de los 88 adverbios que componen este estudio dibuja tres tendencias melódicas: alta-plana (H*), ascendente (L+H*, L+>H*) y descendente (H+L*) (Tabla 3). En la primera realización se encuentran 47 casos, en la segunda 28 y en la tercera 13.

Tabla 3. Configuración prosódica general de los adverbios *solo-solamente*

Configuración prosódica del par adverbial solo-solamente		
Alta-plana (H*)	F0 alta que inicia en la sílaba tónica y se mantiene.	47
Ascendente (L+H* y L+>H*)	Ascenso de la F0 desde la sílaba tónica con o sin prolongación en la sílaba post-tónica.	28
Descendente (H+L*)	Caída de la F0 desde la sílaba tónica hasta la sílaba post-tónica.	13
Total		88

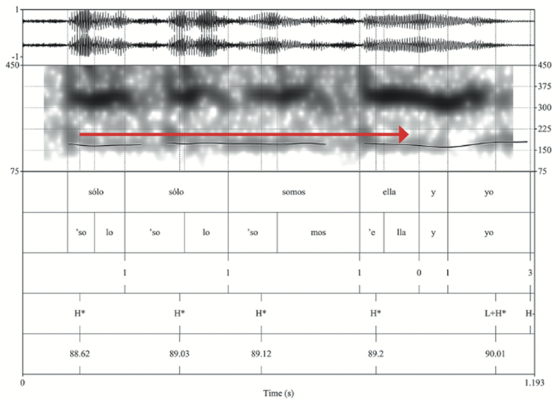
Fuente: Elaboración propia.

La realización H* del operador de foco se muestra por encima de la línea media del enunciado, que en promedio se ubica sobre 2.38 st. Esta configuración se presenta tanto en el adverbio como en el foco y sus complementos, tal como se observa en la Figura 1[10] del ejemplo 22.

Por lo regular, este tipo de patrón melódico aparece en enunciados de foco amplio, es decir, la proyección focal y prosódica se extiende a los diferentes constituyentes que componen el enunciado. El foco amplio constituye el 71 por ciento de esta realización.

10 En la grada cinco de todas las figuras se ubica la medición en semitonos (st) de los distintos contornos melódicos con el fin de ilustrar la altura.

Figura 1. *Sólo, sólo somos ella y yo* (CHDM)

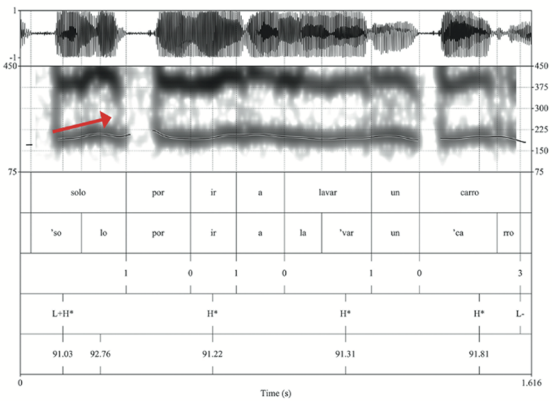


Fuente: Elaboración propia.

22. I: mi hermana tiene veintisiete / pero mi hermana / tiene ya / pues más de cinco años / entre cinco y diez años no recuerdo bien / que no vive con nosotros / porque / este / primero se fue / creo que en el dos mil / se fue a hacer / se fue a hacer ella un // una / una maestría / a / no no es cierto no se fue a una maestría / se fue de intercambio / a / a Canadá [...]
I: y bueno de / de mis hermanos / sólo/ **sólo** *somos ella y yo* / le digo / este
E: y / ¿viene frecuentemente o / bueno / está muy lejos ¿no?

En relación con el tono L+H*, el mayor ascenso tonal se presenta en la sílaba post-tónica con o sin desplazamiento del pico, como se muestra en la Figura 2 del ejemplo 23. Con frecuencia, este contorno ocurre cuando el adverbio encabeza un enunciado o cuando constituye por sí mismo una frase intermedia. El patrón melódico de ascenso ocurre, por lo regular, con focos amplios.

Figura 2. *Sólo por ir a lavar un carro* (CHDM)

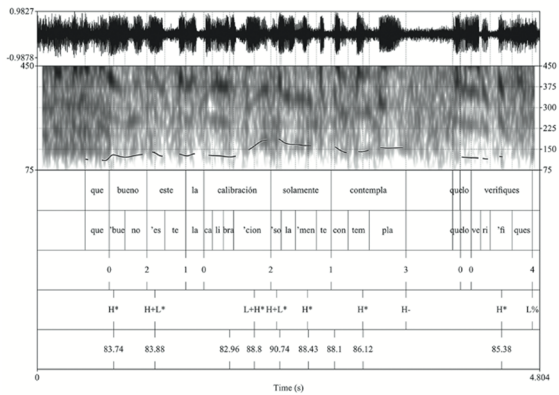


Fuente: Elaboración propia.

23. E: ¿y por qué no te vas tú por ejemplo al rancho de allá / donde dices que está bien chido y que comen muy bien? / ¿por qué prefieres estar aquí en Monterrey?
I: no pos este / sí he pensado irme de aquí porque sí no me agrada nada
I: aquí vivir pos si / **sólo** *por ir a lavar un carro* / orita te ven / y ¡eh! como es oficial llega y te dice ¡eh! ¿tienes credencial? de permiso
E: permiso
I: ¡achis! No / pos no / pues lléguele de aquí

Por último, la configuración H+L* sucede más con focos estrechos. Al parecer, el movimiento está condicionado por el ascenso subsiguiente ligado a la información enfatizada. El operador presenta el descenso que contrasta con el realce melódico del foco, como se aprecia en la Figura 3 del ejemplo 24.

Figura 3. *La calibración solamente contempla que lo verifiques* (CHDM)



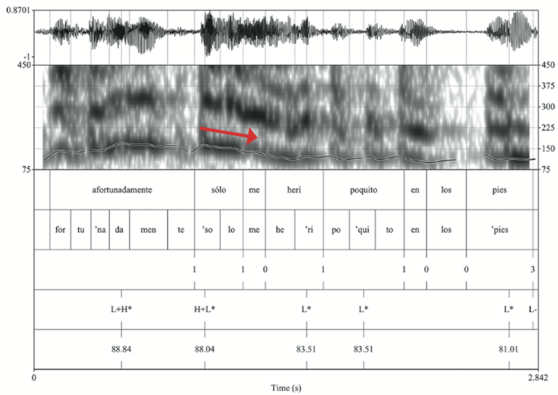
Fuente: Elaboración propia.

24. I: pues eso se llama calibrar / es confirmar qué tan bien / o mal / mide tu instrumento
E: y si por ejemplo hay una diferencia en uno ¿cómo lo arreglas? / ¿o qué / qué es lo que hacen?
I: bueno / este / la calibración **solamente** *contempla / que lo verifiques* / tú nada más dices // tengo / este porcentaje de incertidumbre / y / ya / posteriormente a la calibración viene el ajuste

En general, la configuración prosódica de ambos adverbios es contrastiva. Por un lado, los tonos ascendentes y descendentes son característicos en los adverbios cortos; por el otro, la configuración alta-plana es preferida en los largos. En cuanto al foco, los tres contornos aparecen mayoritariamente en la categoría de los amplios. Es probable que el tipo de instrumento de donde se extrajeron los ejemplos motive la presencia del foco amplio, dado que, en su mayoría, son conversaciones entre desconocidos, por lo que se presupone que la información nueva es dominante. Por otro lado, se observa que la configuración melódica de los ejemplos con significado de "unicidad" y "exclusión" no presenta una tendencia asociada a estos valores semánticos y su curva melódica de mayor frecuencia es alta-plana. En contraste, la configuración melódica de los ejemplos con significado pragmático de matización

(atenuación o intensificación) presentan correlación con la realización melódica, como en la Figura 4. Cuando se expresa atenuación, la curva melódica del operador de foco se dibuja ascendente y el contorno del foco se dibuja descendente, lo que supone que el hablante hace énfasis en el operador de foco y se debilita en el foco para incitar la lectura de atenuación, como en la Figura 4 del ejemplo 19.

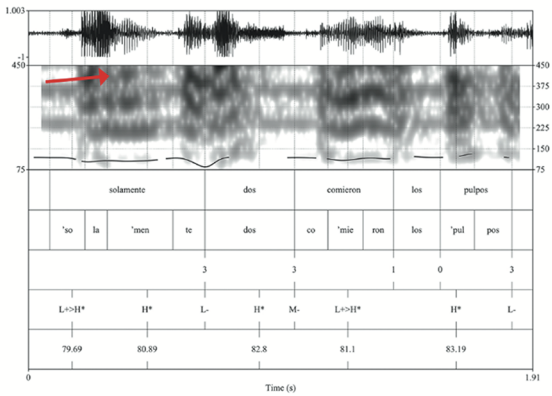
Figura 4. *Sólo me herí poquito en los pies* (CHDM)



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, cuando se expresa intensificación, la configuración va acompañada de un movimiento descendente en el operador de foco, para ascender luego en el foco. El hablante imprime un realce melódico al elemento focalizado, en contraste con el descenso previo. Esto implica que el hablante baja el tono en el focalizador para ascender en el elemento focalizado como evidencia de matización, tal como se muestra en la Figura 5 del ejemplo 21.

Figura 5. *Solamente/ dos/ comieron los pulpos* (CHDM)



Fuente: Elaboración propia.

Hasta este punto, la curva melódica presentó una tendencia clara cuando se expresa atenuación o intensificación, pero no se trata de una categoría discreta, dado que hay casos en los que se observa que la matización se apoya en otras estrategias discursivas –como el contexto o el contenido léxico–[11] y no necesariamente en la realización prosódica.[12]

Conclusiones

Al nivel de significado, el par adverbial *solo-solamente* porta semántica de "unicidad", de "restricción" o de "exclusión". Sin embargo, el valor semántico básico que posee en cada caso es utilizado por el hablante para matizar pragmáticamente (atenuando o intensificando) el contenido de las enunciaciones.

11 En el contexto discursivo, se observan indicadores de fuerza ilocutiva, como el léxico de interjecciones: ¡achis!, ¡órale!, ¡ay!, ¡agh!, ¡hijo!, ¡chin!, ¡bah!, ¡híjole!; e intensificadores: tan, y ya, muy, pura, pinche, chingado. Asimismo, aparecen estrategias argumentativas, como la ejemplificación y la enumeración, que permiten implicar el significado pragmático.

12 Para profundizar en los hallazgos de este estudio, recúrrase a Medina Gómez, L.Y. y Velásquez Upegui, E.P. (2016). Análisis prosódico del par adverbial solo-solamente en el registro oral-informal del español de Monterrey. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, *28*, 41-67. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Es decir, sirve al hablante para presentar una información determinada como insignificante, poco importante o sumamente importante y, en consecuencia, digna de ser magnificada y de no pasar desapercibida. En este sentido, se activan escalas de tipo valorativo en las que "poco" es considerado bueno o, en ciertas circunstancias, malo; o donde lo "mucho" es malo o bueno, según sea el caso. De ahí la presencia del factor de la contra expectativa de carácter antiorientado.

En cuanto al nivel sintáctico, se confirma que ambos elementos del par adverbial funcionan como operadores de foco. De ahí que puedan alcanzar a cualquier elemento de la estructura lingüística, ya sea argumentos, adjuntos, cláusulas o incluso frases. Asimismo, estos adverbios suelen operar más sobre focos amplios que sobre focos estrechos, pero se observa presencia de ambos tipos. También se percibe que la posición sintáctica –típica del operador de foco– siempre es de manera adyacente a la izquierda del elemento al que focaliza.

En cuanto a la prosodia, se constata que los movimientos melódicos asociados con los operadores de foco son alto-plano, ascendente y descendente. El tono alto-plano resultó ser el más común en los datos y se asocia con el valor semántico, mientras que el valor pragmático presenta mayor variabilidad prosódica. Un movimiento ascendente en el operador de foco, seguido por un descenso en el foco, se asocia a una atenuación. Un movimiento descendente en el operador de foco más un contorno ascendente en el foco remite a una intensificación. Se destaca que el papel de *solo-solamente* en el surgimiento de los efectos matizadores analizados resulta central, independientemente de la presencia de otros elementos contextuales y discursivos que puedan contribuir en este sentido.

Agradecimientos
al acompañamiento de Luisa Alarcón

Doctora Luisa Josefina Alarcón Neve... ¿cuántas veces reconocí ese nombre de manera oral y escrita? Ese nombre que me remite a esfuerzo, dedicación, trabajo, compromiso, persistencia y conocimiento. El nombre que activa en

mí múltiples significados y que despierta en mi ser admiración y respeto hacia la mujer que lo porta. Le agradezco enormemente el haberme impulsado en el mundo de la investigación, por haber sido generosa conmigo de su conocimiento, su experiencia y su tiempo, así como ayudar en mi deconstrucción y construcción como persona, docente e investigadora.

La doctora Alarcón fue guía en dos de los proyectos académicos más importantes de mi vida: la maestría y el doctorado. Ambas experiencias, sin duda alguna, fueron momentos clave en mi vida personal, académica y profesional. Cuando se concluyen los proyectos no se es consciente del poco o nulo tiempo que queda para agradecer y dar reconocimiento. Ahora se abre esta oportunidad para manifestar mi profunda gratitud y dar gracias infinitas. ¡Muchas gracias, doctora Luisa!, la aprecio, admiro y felicito por su trayectoria académica y laboral. La abrazo con mucho, mucho cariño.

Referencias

Anscombre, J., y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Editorial Gredos.

Boersma, P., y Weenink, D. (2013). Praat Version 5.3.42. *Doing phonetics by computer*. Institute of Phonetic Sciences. University of Amsterdam. http://www.fon.hum.uva.nl/praat/

Briz, A. (2012). La (no)atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja? *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 33-75). En Escamilla Morales, J., y Henry Vega, G. (Eds.), Universidad del Atlántico-Programa Edice.

Cestero, A. M., y Rodríguez, L. (2014). *pressea-atenuación, Guía de Estudio de la atenuación en los corpus preseea.* https://preseea.uah.es/sites/default/files/2022-02/Guía%20PRESEEA%20de%20estudio%20de%20la%20atenuación_Cestero%20y%20Rodríguez%20%282021%29.pdf

_____, Albelda, M., y Briz, A. (2014). Estudio coordinado de la "atenuación" en el marco del pressea: propuesta metodológica. *XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Alfal*. http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0091-2.pdf

Estebas Vilaplana, E., y Prieto Vives, P. (2008). La entonación prosódica del español: una revisión del Sp-ToBI. *Estudios de fonética experimental, 17*, 263-283. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Face, L. T. (2002). El foco y la altura tonal en español. *Boletín de Lingüística, 17*, 30-52. Universidad de Minnesota.

Ferrari, L., Giammatteo, M., y Albano, H. (2011). Operadores de foco: el caso de *incluso, hasta, solo* y *aun*. *Cuadernos de la alfal*, 3, 30-41. http://mundoalfal.org/sites/default/files/revista/03_cuaderno_005.pdf

García, M. J. M. (1995). Las relaciones gramaticales entre predicado y participantes. *Colección Lalia, Series Maior 2*, (pp. 11-39). Universidad de Santiago de Compostela.

Gutiérrez, R. (2008). La identificación de los tópicos y los focos. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, (*lvi*)2, (pp. 363-401).

Gutiérrez, Y. M. (2010). Sobre foco nomás. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina, Los colores de la mirada lingüística*. En V. M. Castel, y L. Cubo de Severino. (Eds.), (pp. 625-632). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Hoeksema, J., y Zwarts, F. (1991). Some Remarks on Focus Adverbs. *Journal of Semantics*. 8, 51-70.

Hualde, J. I. (2003). El modelo métrico autosegmental. *Teorías de la entonación.* En P. Prieto. (Ed.), (pp. 155-184). Editorial Ariel.

Hummel, M. (2012). *Polifuncionalidad, polisemia y estrategia retórica. Los signos discursivos con base atributiva entre oralidad y escritura*. De Gruyter Brill.

Kaul de Marlangeon, S. B. (2002). *Los adverbios en –mente del español de hoy y su función semántica de cuantificación.* Iberoamericana-Vervuert.

Lastra, Y., y Butragueño, M. (2009). *Corpus sociolingüístico de la ciudad de México*, *Materiales de preseea-mexico*. El Colegio de México.

Martín Butragueño, P., y Lastra, Y. (2011). *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México*, vol. 1. El Colegio de México.

Martínez, J. (2006). Los adverbios en –mente y los diccionarios modernos del español: perspectiva pragmático-discursiva. *Análisis del discurso: lengua, cultura y valores. Actas del I Congreso Internacional* (pp. 1433-1444), vol. II. En M. Casado Velarde, R. González Ruiz, y M. V. Romero Gualda. (Eds.), Arco Libros.

Pamies Bertrán, A., Fernández, A. M., Martínez Celdrán, E., Ortega Caicedo, A., y Amorós, M. C. (2002). Umbrales tonales en español peninsular. *II Congreso Nacional de Fonética Experimental* (pp. 272-278). En J. Díaz García. (Ed.), Universidad de Sevilla.

Real Academia Española y La Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Editorial Espasa.

Rodríguez, A. L., Flores, M. E., y Pérez, T. (2012). *Corpus Monterrey-Preseea*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Seco, M. (2002). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Editorial Espasa.

Sosa, J. M. (2003). La notación prosódica en español. Una revisión del Sp-ToBI. En P. Prieto (Ed.), *Teorías de la entonación* (pp. 263-283). Editorial Ariel.

Véliz, C. M. (2010). La fonología del foco contrastivo en la variedad de inglés denominada RP y español de Chile. *Literatura y Lingüística, 21*, 61-73.

SEMBLANZAS DE LAS Y LOS COORDINADORES

Karina Paola García Mejía

Doctora en Lingüística. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y posee Perfil PRODEP. Es miembro del Cuerpo Académico Consolidado de Lingüística de la UAQ. Es miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) Capítulo México, de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (AMLA), de la *Early Language Learning and Multilingual Education Network* (UGR, España), y de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE). Es colaboradora en el Centro de Investigación de Tecnología Educativa de la UAQ. Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con la implementación de círculos de escritura de tesis en los posgrados. Sus últimas publicaciones se centran en el desafío de escribir la tesis de posgrado y el análisis de la participación de estudiantes en Dispositivos didácticos de acompañamiento para la escritura de investigación. Sus líneas de investigación de interés son: adquisición y enseñanza de L1 y L2, desarrollo del discurso narrativo y argumentativo, sistemas multimodales para la enseñanza y adquisición de lenguas y desarrollo de la escritura de investigación. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1519-6651

Eva Margarita Godínez López

Doctora en Lingüística y maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares (UAQ), licenciada en Letras Españolas (UG). Investigadora responsable del proyecto del Centro de Escritura de la Red UNITWIN Cátedra UNESCO LEAL, sede principal en México, de la Universidad de Guanajuato (UG). Ha sido profesora y asesora en varias escuelas normales de Guanajuato (ENOI, ENSOG, CESEE), donde co-fundó el Centro de Recursos para la Escritura Académica Norma-

lista (CREAN), un proyecto singular de alfabetización académica en la formación inicial de profesores. Posee el Perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNII. Es miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) Capítulo México, de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (AMLA), la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE), la Red Mexicana de Centros de Escritura (RMCE) y la International Writing Centers Association (IWCA). Escribe, evalúa y edita artículos científicos, libros y ponencias en México y en el extranjero. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8548-9321

JONATHAN SERRANO

Candidato a doctor en Lingüística (UAQ), maestro en Lingüística (UAQ), y licenciado en Inglés (UAT). Es profesor en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y en la Facultad de Humanidades de la Universidad Anáhuac Querétaro. Ha sido docente de lengua en niveles de secundaria y bachillerato. Sus áreas de especialización incluyen la lingüística textual, la estilística, el análisis del discurso literario y escolar, así como el bilingüismo y la educación lingüística y literaria. Asesora y dirige tesis en estos campos, además de evaluar y coordinar proyectos editoriales. Ha presentado y publicado sus investigaciones en revistas y congresos nacionales e internacionales. Colabora en proyectos de investigación sobre multilingüismo (UGR, España) y humanidades digitales (UAQ). Es delegado de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso en México, miembro de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada y la *Early Language Learning and Multilingual Education Network* (UGR, España). Sus investigaciones actuales se centran en el análisis estilístico de la prosa de ficción sobre la escuela en México, la política educativa y el desarrollo de competencias literarias, así como en la comprensión lectora y las prácticas de lectura y escritura en distintas etapas escolares. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6030-3394

SEMBLANZA DE LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE

Luisa Josefina Alarcón Neve es doctora en Filología Española por la Universidad Nacional de Educación a Distancia-España, maestra en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro y licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde 1987 es docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro, en las Facultades de Lenguas y Letras y de Psicología y Educación. Es miembro del SNII (Nivel II) desde 2011 y forma parte del Cuerpo Académico Consolidado de Lingüística en la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ, y colaboradora en la Red Latinoamericana de Escritura a través del Seminario de Dispositivos Didácticos de Acompañamiento de Escritura de Investigación. Sus intereses principales de estudio han sido el bilingüismo y el desarrollo lingüístico-discursivo en etapas escolares y en educación media y superior. En la actualidad, investiga el desarrollo de la escritura académica a través de círculos de escritura.

Su obra se puede consultar en el sitio www.luisaalarconneve.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1435-5684



Luisa Josefina Alarcón Neve
Créditos de fotografía: María Luisa Zenteno Alarcón

La presente edición de
Estudios del desarrollo del lenguaje en contextos escolares: un homenaje a Luisa Josefina Alarcón Neve
fue maquetada por Regina Olaya
en el Taller del Fondo Editorial
de la Universidad Autónoma de Querétaro.
Se publicó en noviembre del 2025,
en Santiago de Querétaro, México.

*

"¿Qué se necesita para que un grupo de estudiantes, todos jóvenes investigadores, logre unirse para escribir un libro de homenaje? ¿Qué clase de persona debe ser alguien para inspirar a sus tesistas a organizarse y crear un libro que refleje la trayectoria que ha construido a lo largo de los años? ¿Cómo es alguien capaz de brindar un acompañamiento constante y a la vez demostrar una capacidad indiscutible para formar investigadores y personas? Las respuestas a estas preguntas solo pueden encontrarse en Luisa Josefina Alarcón Neve. Este libro es, precisamente, un reflejo del afecto, la admiración y la huella profunda que Luisa ha dejado en quienes la reconocemos como colega, maestra, guía y compañera de camino [...] Cada capítulo da cuenta de la huella de su guía, que combina rigor científico con sensibilidad pedagógica. En la voz de sus estudiantes, se reconoce a una maestra que abrió caminos, ofreció herramientas y sembró confianza para investigar y escribir. Así, este volumen constituye un homenaje vivo a su legado como investigadora y, sobre todo, como formadora de jóvenes investigadores".

Karina Hess Zimmermann